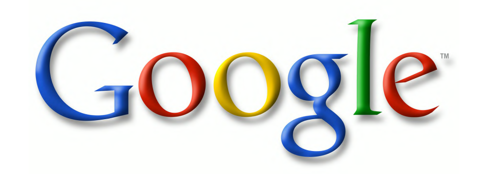
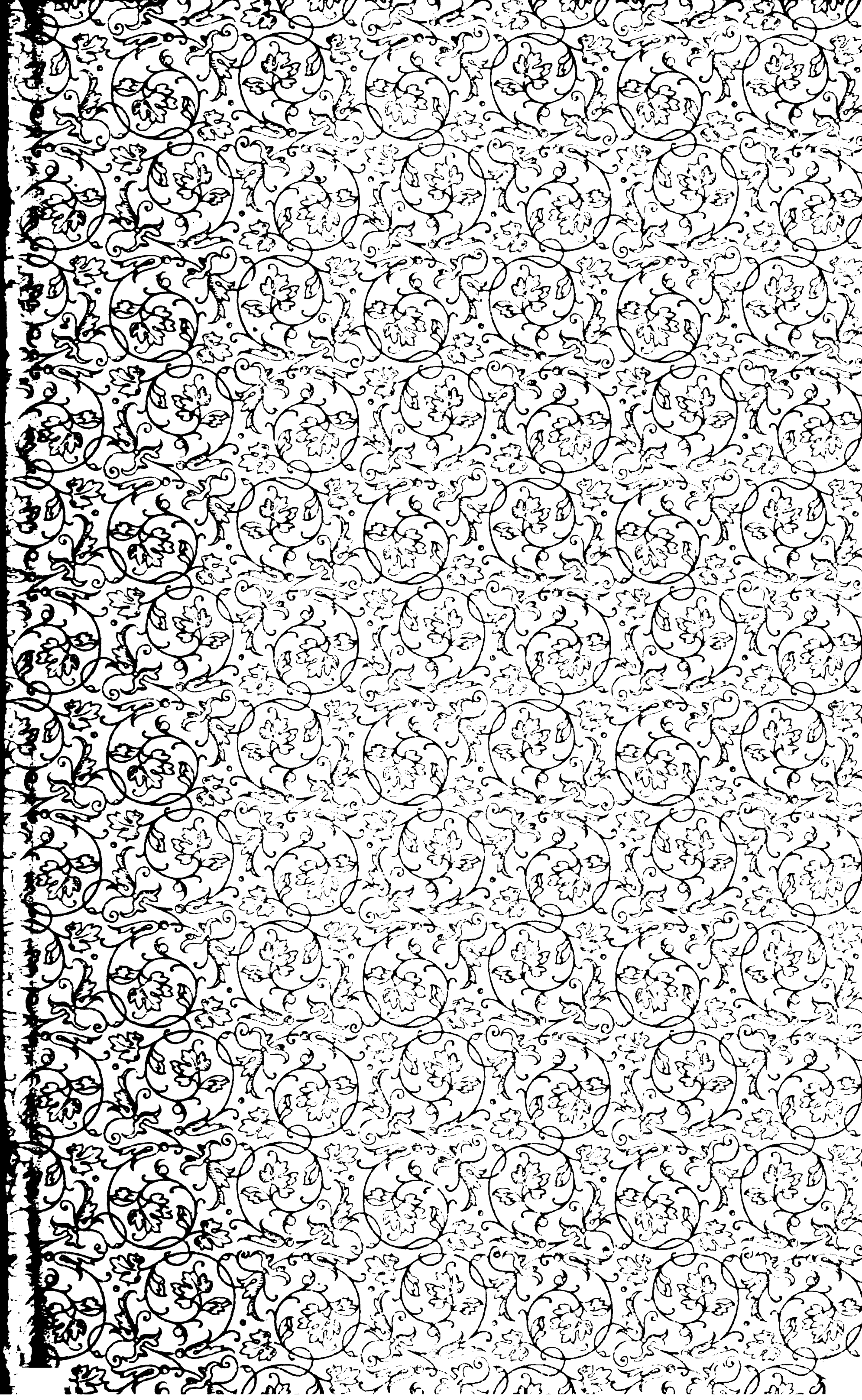




ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIAL-WESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. KERN UND H. J. MÜLLER.

XXXXI. JAHRGANG.

DER NEUEN FOLGE EINUNDZWANZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN.

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1887.

INHALT DES XXXXI. JAHRGANGES

DES EINUNDZWANZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die deutsche Schulorthographie.

Es sind mehr als sechs Jahre vergangen, seitdem das Preufsische Kultusministerium nach dem Vorgange Bayerns sich entschlofs, der in den Schulen herrschenden orthographischen Willkür ein Ende zu machen und die Normen für die Rechtschreibung durch ein amtliches Regelbuch und Wörterverzeichnis vorzuschreiben. Dafs dieses Vorgehen der obersten Schulaufsichtsbehörde in allen der Schule nahestehenden Kreisen mit Freude und Dank begrüfst worden ist, läfst erkennen, wie unleidlich der frühere Zustand der Verwirrung geworden war. Mochte man immerhin mit den amtlichen Festsetzungen im einzelnen unzufrieden sein, mochte man je nach den Umständen die Neuerungen bald zu geringfügig, bald zu erheblich finden, die Unzufriedenheit konnte sich der Erkenntnis gegenüber, dafs Einheitlichkeit der Rechtschreibung unter jeder Bedingung besser ist als Willkür und Verwirrung, nicht behaupten. Die übrigen deutschen Staaten haben daher denselben Weg eingeschlagen. Die meisten haben die preufsische Rechtschreibung angenommen; Sachsen, Baden, Württemberg und Mecklenburg-Strelitz haben mit der ausgesprochenen Absicht, ihre Normen in möglichste Übereinstimmung mit den preufsischen zu setzen, eigene Regelbücher veröffentlicht und eingeführt. Demgemäfs herrschen gegenwärtig in den deutschen Schulen sechs Regelbücher. Diese Thatsache steht fest, wenn man auch den Schulbehörden der Einzelstaaten das Recht hat bestreiten wollen, in eine Angelegenheit ordnend einzugreifen, welche, wie man behauptet, von der Wissenschaft oder wenigstens doch vom Reiche hätte geregelt werden sollen. Völlig unbegründet aber ist der höhnende Vorwurf, den man zuweilen hört, dafs wir an Stelle einer einheitlichen Orthographie es nun glücklich zu sechs amtlich festgestellten Rechtschreibungen in den Schulen des deutschen Reiches gebracht hätten und dafs die Verschiedenheit und Verwirrung jetzt gröfser wäre wie zuvor. Der Widerwille gegen amtliche Regelungen der Orthographie ist

bekanntlich weit verbreitet und tief gewurzelt. Man hält seine Schreibgewohnheit für einen Teil seiner Eigenart, will sich in derselben durchaus nicht stören lassen und sieht in den Versuchen, eine Einigung in einer nicht zusagenden Weise herbeizuführen, nichts als Gewaltmafsregeln. gegen welche alle Waffen zulässig seien. Daher stammt denn die Meinung, dafs der eingeschlagene Weg nicht zum Ziele führe, und das Vorurteil, dafs auf demselben eher das Gegenteil erreicht sei.

Wer sich der Mühe der Prüfung unterziehen will, wird finden, dafs eine Schulorthographie für das deutsche Reich thatsächlich vorhanden ist, und dafs die noch aufstofsenden Abweichungen in der Schreibung einzelner Wörter durchaus geringfügig und unerheblich sind. Der Direktor Konrad Duden in Herford, der Verfasser des bekannten orthographischen Wörterbuches und eines jüngst in dritter Auflage erschienenen sehr verdienstlichen Leitfadens über die neue Schulorthographie nebst einer kurzgefafsten Interpunktionslehre (Nördlingen, C. H. Beck), hat vor kurzem eine kleine Schrift herausgegeben, worin er die Differenzen untersucht. Sie führt den Titel: Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte (Nördlingen, C. H. Beck, 1886). Wem es darum zu thun ist, ein Urteil über den Thatbestand zu gewinnen, wird das Büchlein nicht unbeachtet lassen dürfen; wer gleichwohl fortfährt auf die Verwirrung der partikularistischen Schulorthographie zu schelten, wird nur beweisen, dafs er der Belehrung unzugänglich ist.

Wir haben nach einer sorgfältigen Vergleichung des preufsischen, bayerischen, sächsischen, badischen, württembergischen und mecklenburgischen Regelbuches (in nachstehendem mit P. B. S. Bd. W. und M. bezeichnet) die Arbeit Dudens eingehend geprüft. Es lohnt nicht, einige unerhebliche Versehen, wie sie bei der Erwägung so zahlreicher Einzelheiten leicht unterlaufen, vorzuführen, wohl aber dürfte es nicht uninteressant sein, den wirklichen Thatbestand zu erfahren. Wir wollen denselben, zum Teil nach eigenen Gesichtspunkten, in der Kürze darlegen, und unterscheiden die Schreibung eigentlich deutscher Wörter von der der Fremdwörter.

Die Grundsätze für die Rechtschreibung, welche R. von Raumer in der der orthographischen Konferenz 1876 unterbreiteten Vorlage aufgestellt hat, finden sich in sämtlichen Regelbüchern befolgt; es ist daher, was nicht gering anzuschlagen ist, volle Übereinstimmung vorhanden im Gebrauch der Dehnungszeichen, besonders des h in seiner Verbindung mit t, in der Bezeichnung der S-laute, in welcher die gröfste Verschiedenheit waltete, in der vielen ohne Grund so anstöfsigen Schreibung der Worte auf -ieren u. s. w. Dieser prinzipielle Einklang wird

in keiner Weise dadurch gestört, dafs die Verschiedenheit der Aussprache und des Sprachgebrauchs im Norden und im Süden Deutschlands einen Unterschied in der Schreibung bedingt. Wortformen wie birschen, burzeln, Britsche, Fähnrich, funfzig, funfzehn, Fufsstapfe, Geleise, Kohlrabe, nebelig, Zeitläufe u. a. sind eben so gut berechtigt wie pirschen, purzeln, Pritsche, Fähndrich, fünfzig, fünfzehn, Fufstapfe, Gleis, Kohlrabi, neblig, Zeitläufte u. a. An der Thatsache, dafs man ebenso Hilfe wie Hülfe, Preisel- wie Preifselbeere, Verliefses und Vliefses wie Verlieses und Vlieses, Flausch wie Flaus, Ambofse wie Ambosse, Späfse wie Spässe u. s. w. spricht, ist nichts zu ändern; die Schreibung folgt der Aussprache. Wenn Bd. und W. versichern, dafs Schreibungen wie „du wäschst, beifsst, hexst, beizst, sitzst" der süddeutschen Aussprache durchaus entsprechen, so haben dieselben dasselbe Recht wie die von P. S. und M. verlangten du wäscht, beifst, hext, beizt und sitzt. Eben so wenig ist es eine Abweichung, wenn P. Schreibungen wie Seeen, Knieen zur Bezeichnung einer zweisilbigen Aussprache zuläfst, B. aber mit der Schreibung die Aussprache verwirft. Die Orthographie hat dem Sprachgebrauch zu folgen, aber nicht das Recht denselben zu bestimmen. Eine Einheitlichkeit der Aussprache in allen Fällen zu erzwingen, wäre unnütz und vergeblich.

Neben diesen in der Sache begründeten und unvermeidlichen Abweichungen bleiben nur sehr wenige wirkliche Verschiedenheiten übrig; es sind folgende: B. und Bd. wollen nicht nur Brennessel, Schiffahrt, sondern auch Kammacher, Schalloch, Schnelläufer, Schwimmeister u. s. w., P. W. M. und S. dagegen Kammmacher, Schallloch u. s. w. geschrieben haben. B. schreibt Zimmt und Sammt, die übrigen neben Zimmet und Sammet Zimt und Samt. B. hält gescheid und Drechfler für besser, die übrigen ziehen gescheit und Drechsler vor. P. hat die Schreibung unstet neben unstät nicht angegeben, wie die übrigen. W. und B. entscheiden sich für Widerhall, P. und Bd. für Wiederhall, S. und M. lassen beides zu. W. schreibt auch Widervergeltung statt Wiedervergeltung, Wahlstatt für Walstatt, Leikauf für Leihkauf. S. will Plahnwagen, P. Planwagen; B. Salweide, W. u. Bd. Sahlweide, S. läfst beides zu. Bd. schreibt Wirrwar, die anderen Wirrwarr. Das sind die sämtlichen Verschiedenheiten in der Schreibung deutscher Wörter. Dafs durch dieselben die thatsächliche Übereinstimmung aufgehoben würde, wird niemand im Ernst behaupten; dafs eine Verständigung so gar schwer sein sollte, ist nicht zu glauben.

Doch noch auf einem Gebiete sind kleine Unterschiede vorhanden, in der Anwendung der grofsen Anfangsbuchstaben, welche der deutschen Rechtschreibung bekanntlich so willkürliche

und erhebliche Schwierigkeiten geschaffen hat. Es ist ein nicht geringer Gewinn, dafs die für dieselben aufgestellten Normen in allen Regelbüchern die gleichen sind, und dafs dadurch den gröbsten Auswüchsen der Willkür ein Ende gemacht ist; infolge davon ist besonders der ganz unberechtigte Gebrauch der Majuskel bei den Fürwörtern überall im Schwinden begriffen. Dafs bei der auf diesem Gebiet waltenden Unsicherheit einige streitige Einzelnheiten geblieben sind, kann nicht auffallen. Alle Regelbücher stimmen zwar darin überein, dafs sie verlangen, man solle zu Rate, zu Mute, zu Tage, zu Recht (bestehen), zu Werke, zu Paaren u. s. w. und ebenso Folge leisten, Platz greifen, Rede stehen u. s. w. schreiben; sie wollen damit dem bemerkbar gewordenen Streben wehren, die Schrift durch ungefüge Zusammenschiebungen unübersichtlich zu machen. Nun sind aber einige Schreibungen der Art durchgedrungen; man schreibt allgemein zufrieden, zurecht (setzen). Daher kommt es, dafs in Ausdrücken wie zu Schulden, zu Gunsten eine Ungleichheit im Gebrauch des grofsen Anfangsbuchstabens entstanden ist (Bd. will zuschulden, zugunsten) und dafs, wo sich der Gebrauch für die Minuskel entschieden hat, eine Bevorzugung der Zusammenschreibung sich geltend zu machen anfängt. P. hat die Trennung überall festgehalten und will deshalb zu gute, zu nichte, mit nichten, von nöten, zu nutze, zu stande, von statten, zu teil, zu leide, zu liebe u. s. w. S. und M. treten ihm bei und schreiben nur zunichte, zuwege; W. fügt noch vonnöten hinzu. Am weitesten in der Zusammenschreibung geht Bd., behält aber doch zu gute, zu nichte, mit nichten, zu eigen bei. Konsequent scheint hier nur P. verfahren zu sein; es wird abzuwarten sein, welcher Schreibgebrauch durchdringt. Von besonderem Belang ist die Sache so wenig als die Verschiedenheit in Fällen wie in betreff (P. S. M.), inbetreff (Bd.), in Betreff (W.) oder überhandnehmen, vorliebnehmen (P. Bd. M. S.) und überhand, vorlieb nehmen, wie W. vorzieht, obschon es wundernehmen schreibt. In ähnlicher Weise wird zwischen von Rechts wegen und von Rechtswegen, eine Zeit lang und eine Zeitlang, das erste Mal und das erstemal geschwankt. S. verlangt auch guterdinge, kurzerhand, wie man vorderhand schreibt. Vorschriften lassen sich auf diesem Gebiete durch sachliche Rücksichten nicht begründen. Hat man denselben aber in früherer Zeit nur geringe Aufmerksamkeit zugewendet, weil es an Einigkeit in wichtigeren Punkten fehlte, so wird es der Einwirkung der Schulorthographie zu danken sein, wenn sich auch hier ein fester Gebrauch herausbildet. Keinenfalls geben diese Abweichungen ein Recht, von „partikularistischen Orthographien“ zu reden.

Die Ursache dafür, dafs in der Schreibung der Fremdwörter eine völlige Übereinstimmung nicht erreicht werden konnte,

ist eine ähnliche. Gesetze für dieselbe aufzustellen, ist bei der Natur der Sache unmöglich; ein fester Schreibgebrauch hat sich noch nicht überall gebildet, und wenn man auch hinsichtlich der leitenden Grundsätze einig ist, so stellen sich doch der konsequenten Durchführung derselben unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen. Wie schwer ist es zu entscheiden, ob ein Fremdwort in der Weise als unser Eigentum in unsern Wortschatz aufgenommen ist, dafs die Bezeichnung seines Lautes nach deutscher Art unzweifelhaft ist. Auch hier macht sich ein Unterschied im Gebrauch der verschiedenen Gegenden geltend, dem Norden klingt manches Wort fremder als dem Süden und umgekehrt. Das Streben, den deutschen Lautbezeichnungen den Vorzug zu geben, hat in einzelnen Gegenden einen schnelleren Erfolg als in anderen, wo man das Fremdartige des Wortes noch lebhafter fühlt und seine fremde Heimat auch in der Schreibung sich vergegenwärtigen will. Wenn irgend etwas unberechtigt war, so war es der Spott, den man über die Wörterverzeichnisse der Regelbücher ausschütten zu dürfen meinte, als ob sie durch die Fülle der in ihnen enthaltenen Fremdwörter eine Entstellung der Muttersprache bezweckten, während sie doch durch den Gebrauch genötigt waren, die Schreibung der Fremdlinge nicht zu übergehen. Die Verschiedenheit in derselben ist allerdings bedeutender als in der echt deutscher Wörter; sie erstreckt sich indes nach Dudens Berechnung doch nicht über mehr als etwa 100 Wörter, von denen bei weitem der gröfste Teil derartig ist, dafs nur eine mehr oder minder berechtigte Schreibung unterschieden wird und darüber das Urteil differiert. Wir beschränken uns auf die Hervorhebung des Wichtigsten.

Wir haben in einer grofsen Anzahl von Fremdwörtern den Z-laut, welcher dem griechischen k oder lateinischem und französischem c und t entspricht. Augenscheinlich hat das zuerst und vornehmlich in Süddeutschland hervorgetretene Streben, in der Schreibung dieser Wörter das deutsche z einzuführen, grofsen Erfolg gehabt. Freilich nicht durchweg. Schreibungen, wie Nazion, nazional, Pazient, razionell, Tradizion u. s. w. und weiter Akzent, Akzept, Akzefs, Akzise, Akzidenz u. s. w. sind, wenn auch als folgerichtig versucht, nicht gebräuchlich geworden und finden sich in keinem Regelbuche. Das c wird auch sonst im Anlaut vieler ursprünglich griechischer und lateinischer Wörter von allen festgehalten. Ebenso herrscht andererseits Übereinstimmung über den Gebrauch des z am Ende der Wörter: alle Regelbücher wollen Justiz, Notiz, Differenz, Vakanz, Novize; auch Allianz und Distanz wird vor Alliance und Distance bevorzugt. Indessen finden sich neben den zahlreichen Worten auf -zieren wie fabrizieren etwa 50 Wörter der Art, in welcher die Schreibung zwischen z und c schwankt. W. führt das z in ihnen durch, schreibt also Zirkus, Disziplin,

Narzisse, sozial, Zement, Zentrum, Zivil u. s. w. und will nur der Cigarre eine Sonderstellung einräumen. B. giebt dem z den Vorzug, reserviert aber Hyacinthe, Narcisse, Particip und will in etwa 10 Wörtern wie Cirkus und Zirkus, Rezept und Recept, Dozent und Docent u. s. w. Doppelschreibung zulassen. P. hat eine Unterscheidung versucht, in einigen Wörtern das z, in anderen das c bevorzugt, überall aber die andere Schreibung nicht als unrichtig verworfen und nur Cirkus festgehalten. S. und M. haben sich ihm angeschlossen; auch B. stimmt ihm gröfstenteils bei. Es ist unleugbar, dafs die in diesen letzten vier Regelbüchern beliebte Verteilung der Wörter den Schein der Willkür hat, weil sie der inneren Gründe entbehrt und nur auf der immer unsicheren Beobachtung des Gebrauchs beruht. Dazu kommt, dafs der Gebrauch selbst sich ändert. Unzweifelhaft hat in den letzten Jahren das z in manchen Wörtern sich fester gesetzt als früher; man sieht jetzt z. B. sozial, speziell, Zentrum, Zirkus, Zirkular, Konzept, Zeremonie, Zitadelle viel häufiger gedruckt als sonst, während z. B. exzentrisch, Exzellenz, wie W. schreibt, nicht oft begegnet und Zölibat, Zötus, Szene, zynisch wohl kaum versucht sein dürfte. Indes auch W. kann nicht umhin eine Auswahl zu treffen und Wörter wie Cyklus, Cylinder, Diöcese, citieren, Citat, Centimeter zu konservieren, obschon in ihnen das z nicht selten angewendet wird und obschon es der „Neigung zu dieser volkstümlichen Schreibung am entschiedensten Rechnung“ trägt und in Zweifelfällen die deutsche Schreibung zu wählen erlaubt. Die Einbürgerung aller dieser Fremdlinge ist augenscheinlich noch nicht in gleichem Grade erfolgt; man würde es der Schulorthographie mit Recht zum Vorwurf machen, wenn sie einer im Flufs befindlichen Bewegung eine Entscheidung aufdrängen wollte; sie hat ihr nur zu folgen. Das Gebiet des Schwankenden ist in ihr auf ziemlich enge Grenzen beschränkt, welche sich immer enger ziehen lassen werden, je mehr sich ein bestimmter Schreibgebrauch befestigt.

Ein ähnliches Verhältnis waltet besonders in solchen Fremdwörtern ob, welche auch sonst eine der deutschen Aussprache widersprechende Lautbezeichnung bewahrt haben. P. läfst neben Chimäre, Chicane, Chokolade, Charade Schimäre, Schikane, Schokolade, Scharade als gleichberechtigt zu, die andern schwanken. B. will nur Charade, W. und B. nur Chimäre, Charade, Chicane. P. S. M. wollen neben Kabinett, Kaviar, Kasus, Kompanie, Kultus, Komitee auch Cabinet, Caviar, Casus, Compagnie, Cultus, Comité gelten lassen; die andern treffen eine Auswahl, meist für K; B. schreibt allein Comité und Kompagnie, W. zieht Compagnie vor und will Komite. Das K ist ohne Zweifel im Vordringen begriffen; S. hat nicht Anstand genommen, Schreibungen

wie Koupon, Koupee, Kouvert, Kurant für zulässig zu erklären. Es ist möglich, daſs dieselben mit der Zeit durchdringen, wenn sich auch jetzt noch die andern Regelbücher gegen sie ablehnend verhalten. Es läſst sich eben auf diesem Gebiete keine Regel durchführen. P. will Redacteur wegen der fremden Lautbezeichnung in der Schluſssilbe schreiben, wird also auch Commandeur, Conducteur, Controleur verlangen müssen, obschon es Kantonnement schreibt. Aber S. und W. dringen auf gleichmäſsige Bezeichnung des Lautes bei gleichem Stamme und schreiben Redakteur, Kommandeur, Kondukteur, Kontrolleur, weil man Redaktion, kommandieren, Kondukt, Kontrolle schreibt.

Wie sich bei den angeführten Wörtern die Differenz der Regelbücher wesentlich dadurch beschränkt, daſs nur sehr selten abweichende Schreibungen allein gefordert werden, so ist das bei dem Reste der in Betracht kommenden Fremdwörter eben so der Fall. Wenn B. Hellebarte, Orang-Utan, Palissade, Rhede, Sabbat verlangt, so bevorzugt es nur die von den andern auch zugelassene Schreibung. Wenn W. nur den Plural Rouleaux und Bureaux will, so lehnt es nur die von P. gleichgestellten Rouleaus und Bureaus ab, und wenn es abstrakt, Proselyt, Prosodie neben abſtrakt, Proſelyt und Proſodie zuläſst, so will es nur eine berechtigt erscheinende Eigentümlichkeit nicht verschwinden lassen. Ob man Kommissar oder Kommissär zu schreiben hat, ist keine orthographische Frage. Wirkliche Abweichungen bleiben demnach nur folgende übrig: P. Bd. S. M. schreiben Moritz, Lazarett, B. und W. Moriz, Lazaret; — B. schreibt Matraze, Möve, Literatur, Sergent, Selleri, alle ürigen Matratze, Möwe, Litteratur, Sergeant, Sellerie; — W. und Bd. wollen nur Bufet, P. S. M. Büffett, W. will nur Cabriolet, P. Bd. und M. Kabriolett. Bd. schreibt räsonieren, die andern räsonnieren; auch mit Amüsement, Ascese, Ballet, ballotieren steht Bd. allein da.

Wir haben die Verschiedenheiten zwischen den Regelbüchern sämtlich durchmustert. Die wirklichen Abweichungen sind weder nach ihrer Zahl noch nach ihrer Bedeutung erheblich. Auf die Vorschläge Dudens zu ihrer Ausgleichung gehen wir nicht ein; sie sind im einzelnen wohl erwogen und nur selten unannehmbar. Zu einer Ausgleichung durch das Reich, zur Aufstellung eines für alle deutsche Schulen verbindlichen Regelbuches scheint uns weder die Zeit gekommen zu sein, noch das Bedürfnis vorzuliegen. Am geratensten wäre es, wenn die Ausgleichung allmählich von den einzelnen Staaten bei dem neuen Abdruck ihrer Regelbücher angebahnt würde. S. und M. stimmen mit P. fast durchaus überein; es käme darauf an, daſs die süddeutschen Staaten, namentlich B., ihre Besonderheiten einer Revision unterzögen. Wenn bei

ihnen die Neigung zu einer Annäherung in den streitigen Punkten so grofs wäre wie es in Preufsen der Fall ist, so würde sich eine völlige Übereinstimmung bald herbeiführen lassen. Die Differenzen betreffen nur Einzelheiten von geringerem Gewicht; wir rechnen zu ihnen auch die kleinen Unterschiede in den Vorschriften über die Silbentrennung, welche wir näher zu besprechen nicht für der Mühe wert gehalten haben. Die Hauptsache bleibt indes immer die erfreuliche Erscheinung, dafs eine einheitliche Orthographie im grofsen und ganzen in den deutschen Schulen des Nordens und des Südens gelehrt wird; diese Thatsache ist das nicht zu unterschätzende Ergebnis des Vorgehens der Schulaufsichtsbehörde. Mit der Zeit wird sich auf diesem Wege eine Schreibgewohnheit bilden, welche auch die Kreise aufserhalb der Schule einigt.

Berlin. A. Klix.

Die Geschichte der römischen Kaiserzeit im höheren Unterrichte.

In meinem Handbuche der prakt. Pädagogik, Leipzig 1886, S. 504 habe ich kurz die Gründe dargelegt, welche es dringend wünschenswert erscheinen lassen, der römischen Kaiserzeit in unseren höheren Lehranstalten auf der oberen Stufe eine eingehendere Behandlung zukommen zu lassen, als dies herkömmlich ist. Da ich mich schriftstellerisch mit dieser Periode beschäftigt habe, so kann leicht der Verdacht entstehen, dafs ich hier sozusagen pro domo spreche und aus naheliegender Überschätzung meines eigenen Studienkreises dem Schulunterrichte Aufgaben zuweise, welche demselben eigentlich fremd sind. Ich hoffe jedoch in diesem Aufsatze so durchschlagende Gründe pädagogischer Art entwickeln zu können, dafs, wenn jemand auch diesen Verdacht hegen sollte, er denselben doch beistimmen kann.

Man kann die republikanische Geschichte so hoch schätzen, als man immer Lust hat, so wird man doch nicht erweisen können, dafs sie allein für den Unterricht der heranwachsenden Jugend geeignet sei. Einmal ist ihre unmittelbare Nachwirkung auf das Mittelalter auf dem Gebiete des Staates gering, sodann fehlt ihr durchaus die religiöse Anknüpfung an die späteren Perioden, und endlich tritt das neue staaten- und in gewissem Sinne auch religionsbildende Element des Germanentums so gut wie gänzlich zurück. Die philologische Anschauung war nun ja allerdings lange Zeit die, dafs diese Epoche des Verfalls auf allen Gebieten nicht verdiene, der Jugend näher gebracht zu werden. Und wenn man allein die Persönlichkeiten als das Kriterium für die Auswahl des Geschichtsstoffes ansehen wollte, so dürfte diese Anschauung einige Berechtigung haben, obgleich es irrig ist zu glauben, dafs diese

Zeit an Männern gänzlich arm war, die imstande seien, das Interesse der Jugend zu fesseln. Indessen nirgends hat die ausschliefslich biographische Behandlung der Geschichte ihre Berechtigung, und vollends auf der oberen Stufe mufs neben die That auch der aus ihr erwachsene Zustand treten; der Schüler ist hier reif genug, um Zustände auf dem Gebiete des staatlichen, religiösen und sozialen Lebens kennen zu lernen, welche von der Persönlichkeit losgelöst sind.

Die Auswahl der Zustände, welche im Unterrichte zu verwerten sind, bestimmt sich nach dem Prinzipe der Konzentration, d. h. es mufs dabei der Zusammenhang mit den übrigen Unterrichtsfächern entscheiden und die Möglichkeit der Verwertung für die gesamten Unterrichtsziele. Natürlich giebt hier der Geschichtsunterricht selbst die ersten Richtlinien ab, denen die Wahl zu folgen hat; erst in zweiter Linie erheischt der übrige Unterricht Berücksichtigung.

Bei der Behandlung des Mittelalters mufs zunächst in der Darstellung der sog. Völkerwanderung das Verhältnis klargestellt werden, in welchem das Westreich zum Ostreich steht; dasselbe kann nur aus der staatsrechtlichen Auffassung des Imperiums erhalten werden, der dasselbe immer als ein Ganzes (partes Orientis et Occidentis) galt. Erhält der Schüler dieses Verständnis nicht, so bleiben ihm die Beziehungen der deutschen Heerführer und Könige von Odovakar bis auf Karl den Gr., ja noch bis in die Zeiten der sächsischen Kaiser zum Ostreiche ohne Anschaulichkeit: er lernt Notizen, aber er vermag sich nichts dabei vorzustellen, denn der Schlüssel fehlt ihm. Die Völkerwanderung selbst befolgt in den Occupationen der römischen Gebiete sehr verschiedene Grundsätze: sie werden, wenn man von der wechselnden Zahl der Einwanderer absieht, in den Hauptpunkten erklärlich durch die Zustände, welche die Einquartierung der römischen Truppen schon längst hervorgerufen hatte, und durch die Auffassung des römischen Staatsrechts vom Provinzialboden im Falle der Eroberung. Warum aber die Germanen den Provinzialen als Befreier erschienen, läfst sich ohne die Kenntnis der Steuerverfassung einschliefslich der Korporationen und ihrer Leistungen, sowie des Kolonats nicht begreifen; andererseits mufs die Darstellung des Grenzschutzes und des Grenzverkehres das Verlangen der germanischen Stämme nach festen Niederlassungen im Römerreiche vom Standpunkte der Sicherheit und der Teilnahme an den Kulturerzeugnissen aus erklärlich machen. Das Städtewesen in Deutschland knüpft in seinen Hauptzügen an den Gegensatz der Selbstverwaltung und des Lagerregiments an, als deren Fortführung sie dem Schüler leicht anschaulich zu machen sind und ihrerseits die römischen Verhältnisse anschaulich machen können. Die Höfe der Merowinger mit ihren Hof- und Staatsämtern sind ohne ihr Vorbild, den römischen Kaiserhof, schwer zu verstehen; vollends

das Trennende und Unterscheidende wird erst am Gegensatze recht klar werden. Wenn man auch auf die Zustände der muhamedanischen Reiche nicht tiefer eingehen kann, so wird doch bei der Berührung mit Karl dem Hammer und mit Karl dem Grofsen der energischen Verwaltung derselben gedacht werden müssen, welche überall an die römische Provinzialpolitik anknüpft.

Für die Gemeindezustände des jungen Christentums sind in neuerer Zeit mehrfach interessante Aufschlüsse gewonnen worden, um so interessanter, als ihre Kenntnis die grofse Bewegung des 12. und 13. Jahrhunderts gegen den weltlichen Besitz der Kirche verständlicher macht. Aber auch für die Stellung der Bischöfe, der Presbyter, ihre Verwaltung und Lehre ist unsere Kenntnis erheblich berichtigt worden, und diese Thatsachen haben für die Zustände der fränkischen und deutschen Kirche recht grofsen Wert. Statt der unfruchtbaren und stets dunkelen sog. Christenverfolgungen bis auf Decius gebe man den Schülern eine Vorstellung davon, wie es möglich war, dafs die Christen im wesentlichen unbehelligt unter der Gesetzgebung für die Collegia funeraticia existieren konnten, und wie der Anschlufs an dieselben eine Reihe von wichtigen Einrichtungen (Liebesmahle, Begräbnisse, Kranken- und Armenunterstützung) entwickelt hat. Das Verhältnis der Kaiser zu der Kirche von Konstantin ab mufs dem Schüler bekannt sein, wenn er verstehen soll, wie die deutschen Nachfolger der Imperatoren den Anspruch erheben konnten, die Bischöfe in Rom ein- und abzusetzen, Synoden zu berufen, zu leiten und deren Beschlüsse zu bestätigen, wie Karl V. noch einmal auf dem Konzil von Trient den Versuch macht, in diese Bahn einzulenken. Nicht minder mufs aber der Schüler die kulturhistorische Bedeutung des Christentums in den ersten 4 Jahrhunderten kennen lernen; die reich gewordene Kirche tritt in dem oft herrenlosen Westreiche durch ihre feste Organisation und durch die Klugheit und Begeisterung ihrer Leiter an die Stelle des Staates, dessen Aufgaben sie zum Teil übernimmt und löst. Wenn der Schüler ferner die cluniacensischen Ideen und das Auftreten des Mönch-Papstes Gregor VII. verstehen soll, so mufs er das Entstehen des Mönchtums, seine Ideale und seine Verbreitung, sein Verhältnis zur Kirche, oder auch den grofsen Gegensatz zwischen Orient und Occident auf diesem Gebiete, wie auch in dem Verhältnisse der Kirche zum Staate kennen und verstehen lernen. Es soll nicht behauptet werden, dafs hiermit die Beziehungen der Kaisergeschichte zur mittelalterlichen und neueren erschöpft wären; man braucht nur an Napoleon I. zu erinnern, um für letztere eine Reihe von weiteren Berührungen zu finden; aber die betreffenden Verhältnisse sind doch eher ohne die Kenntnis der alten Zeit verständlich, und es genügt, die entsprechenden Züge aus dieser hervorzuheben, um die Anschauungen des Schülers nicht blofs konkreter zu machen, sondern ihn auch zu befähigen, allgemeine Folgerungen zu ziehen.

Was die Beziehungen zum übrigen Unterrichte betrifft, so treten selbstverständlich die Bedürfnisse der lateinischen Lektüre in den Vordergrund. Tacitus ist nicht zu verstehen ohne die Kenntnis der kaiserlichen Provinzialverwaltung, des Heer- und des Gerichtswesens; aber auch die Verwaltung der Stadt Rom, die Bedeutung des Senates in der früheren Kaiserzeit sind zum Verständnisse dieses Schriftstellers unbedingt erforderlich. Man hat dabei den Vorteil, dafs er selbst das Material liefert, welches der Lehrer den Schülern zur Zusammenstellung und Zusammenfassung giebt, dafs also es sich hier zugleich um eine Förderung der so wertvollen Selbstthätigkeit handelt. Je häufiger die Klagen an den Hochschulen werden über den Mangel an eigner Thätigkeit der Studierenden, welche lediglich oder vorwiegend Reception zu bethätigen geneigt und gewöhnt sind, desto mehr müssen unsere höheren Schulen jede Gelegenheit ergreifen, ihre Zöglinge zum eigenen Finden, Denken, Kombinieren zu veranlassen. Und man kann nicht genug wiederholen, dafs die Gedächtnisarbeit in den höheren Lehranstalten einen mehr als bedenklichen Grad erreicht hat. Zugleich liegt auch in dieser Wendung der Hauptgrund, dafs jetzt so viele Elemente auf denselben gedeihen, welche für wirklich wissenschaftliche, d. h. selbständig verfahrende Arbeitsweise gänzlich ungeeignet sind.

Aufser dem Lateinischen könnte der Religionsunterricht in bedeutendem Mafse die Unterstützung verwerten, welche ihm eine verständige Behandlung der Kaisergeschichte zuzuführen vermag. Nur mufs derselbe sich von den Fesseln des Herkommens und einer veralteten Behandlung losmachen können. Die Berührungspunkte sind oben bereits angedeutet; doch mag noch eine Bemerkung Platz finden. Es wird hier durchaus nicht gemeint, dafs der kirchengeschichtliche Unterricht sich mit dem Geschichtsunterrichte völlig identifizieren solle. Wohl aber könnte er, ohne dem religiösen Sinne eine Schädigung zuzufügen, die gesicherten Ergebnisse der Forschung in gröfserem Umfange aufnehmen, als dies bis jetzt geschieht. Die Einheit der Bildung wird nirgend durch dissentierende Behandlung derselben Unterrichtsstoffe gefördert; am wenigsten kann dieses Verhältnis aber die religiöse Bildung vertragen, da der leicht bewegliche Sinn der Jugend nur zu sehr geneigt ist, aus solchen Widersprüchen gezogenen Folgerungen eine weitgehende allgemeine Anwendung zu geben. Die Geographie endlich, welcher in I die Wiederholung und Erweiterung, unter anderem auch der europäischen Länder, zu geben hat, kann in ausgezeichnet wirksamem, die Zwecke des Geschichtsunterrichts unterstützendem Verfahren die Einflüsse der Kaiserzeit auf eine Reihe von Gebieten nachweisen und dadurch historische Kontinuität herstellen auf einem Arbeitsfelde, das sonst nicht selten isoliert und damit wertlos bleibt.

Wenn im Vorstehenden die Beziehungen hervorgehoben sind,

welche eine Verknüpfung mit dem übrigen Unterrichte gestatten, so wird es sich jetzt um die Frage handeln, in welcher Weise der hier skizzierte Stoff im eigentlichen Geschichtsunterrichte zur Behandlung gelangen kann. So oft ich die bekannteren und verbreiteteren Lehrbücher der Geschichte daraufhin angesehen habe, konnte ich bei den meisten eine gewisse Verwunderung nicht unterdrücken. Dafs vieles Falsche noch Aufnahme findet, was längst als solches erkannt ist, kann weniger befremden; denn in unserer philologischen Tradition ist einmal die Kaiserzeit ein Gebiet, das man über Augustus und Tiberius hinaus nicht zu kennen braucht; weifs man etwa noch die Namen Domitian, Trajan und Mark Aurel, so ist man völlig befriedigt. Unsere Geschichtsbücher machen es zwar gründlicher, aber darum nicht besser: sie zählen die meisten Kaiser bis auf Konstantin und noch weiter auf, und wenn noch Zeit ist, werden auch diese Namen oder ein Teil derselben mit irgend einem Schlagworte, z. B. Domitian, ein feiger Tyrann, ne musca quidem, einigen dem Schüler unverständlichen Tatsachen und ähnlichen Scherzen auswendig gelernt. Das heifst dann nicht selten Kaisergeschichte. Ich bin nun der Ansicht, dafs ein Schüler trotz sehr vieler Namen gar nichts von der Kaiserzeit wissen und umgekehrt auch bei ganz wenigen Namen eine fruchtbare und wertvolle Kenntnis derselben erwerben kann. Eine solche Ketzerei bedarf natürlich der Rechtfertigung.

Die Persönlichkeiten der Kaiser sind mit wenigen Ausnahmen, auf die ich zurückkomme, für die Geschichte der Kaiserzeit von äufserst problematischem, ja durchgehends von sehr geringem Werte. Erstlich ist die Überlieferung der Persönlichkeiten durchgängig so schlecht wie möglich und deshalb das wissenschaftliche Urteil recht häufig sehr schwankend; zweitens aber können die wenigsten derselben — teilweise aus diesem Grunde — zur Typenbildung verwendet werden; endlich aber ist es überall in der Regel die Einrichtung, welche in diesem Regimente bestimmend wirkt, selten die einzelne Persönlichkeit. Für den Geschichtsforscher und den Geschichtsliebhaber ist nach diesen verschiedenen Richtungen ein weites Feld des Interesses zu wecken, den Schüler aber dahin zu führen, ist unmöglich, vor allem wegen der mangelnden Zeit, dann aber, selbst wenn diese vorhanden wäre, wegen der Unmöglichkeit, bei ihm ausreichendes Verständnis zu erreichen und ihm sichere Kenntnisse zuzuführen, teilweise endlich auch aus sittlichen Bedenken.

Kann somit die Regentenreihe nicht den Faden der Behandlung abgeben, so können diesen nur die Thatsachen bezw. die Zustände bilden. Will man aber Thatsachen oder Zustände an einander reihen, so müssen sie unter einen gleichartigen Gesichtspunkt gebracht werden, der das fehlende äufsere Band durch innere Verknüpfung zu ersetzen vermag, d. h. wir müssen uns der Gruppenbildung bedienen.

Am Ende der republikanischen Geschichte mufs dem Schüler klar sein, wie die Unterwerfung der Mittelmeerländer sich vollzogen hat; sie bilden den Kern des Kaiserstaates. Die erste Gruppe, welche ihm nun aus der Kaisergeschichte vorzuführen ist, enthält die Darstellung der Versuche, welche die Monarchie unternommen hat, um die Grenze zu regulieren und den Besitz zu sichern. Sie darf sich auf die Namen des Augustus, Claudius, Domitian (wegen des limes), Trajan, Hadrian und Septimius Severus beschränken. Denn wenn der Schüler die Vorschiebung der Reichsgrenze an Rhein und Donau und bis an den Piktenwall kennt, so reicht das für seine Bedürfnisse völlig aus, da er mit der orientalischen Geschichte (Armenien, Transtigritien, Syrien) so gut wie nie in Berührung kommt. Die kriegerischen Ereignisse werden überall kurz behandelt, und nur am Rheine macht man eine Ausnahme; der sympathischen Gestalt des Drusus mag auf deutscher Seite Armin in eingehender Darstellung gegenübertreten. Die Persönlichkeiten sind, wo sich das, wie hier, verlohnt, zwar kurz, aber präzis und anschaulich zu schildern. Man wird aber auch nicht an Augustus und Trajan einfach vorübergehen, Severus dagegen höchstens als Vertreter des Soldatenkaiser-Typus behandeln. Am besten knüpfen diese kurzen Schilderungen an einige charakteristische Darstellungen an, die in guten Abbildungen vorgezeigt werden. Ist die Gruppe behandelt, so mufs der Schüler ein ganz genaues und immer wieder in immanenter Repetition zu belebendes Bild des westlichen Reiches haben; zu diesen Repetitionen bieten die folgenden Gruppen reichlich Veranlassung; die geographische Behandlung kann auch hier recht hilfreich eintreten.

An die Versuche der Grenzregulierung schliefst sich die 2. Gruppe, welche die Einrichtungen vorzuführen hat, die sich auf die Grenzverteidigung beziehen. Die Behandlung knüpft an die vorherige Gruppe in der Weise an, dafs die dort dargestellten Versuche der Grenzregulierung nunmehr nach ihrer Bedeutung für die Grenzverteidigung hervorgehoben werden. An die Überrennung der Grenzverteidigung durch die Alamannen reihen sich naturgemäfs die Versuche des Maximianus Herculius und Constantius Chlorus, Julians und Valentinians I., eine neue Grenzwehr an Rhein und Donau herzustellen. In Anschlufs an die äufsere Sicherung wird das Bild der Verwaltung einer römischen Provinz der Kaiserzeit zu zeichnen und der Unterschied von Grenz- und inneren Provinzen klar zu stellen sein, an den sich leicht und ungezwungen der von kaiserlichen und Senatsprovinzen anschliefsen kann; Mittelpunkt ist die Erhaltung der Selbstverwaltung in den Municipien, welche in ihren Hauptzügen dem Schüler klar werden mufs, da an sie die Städtegeschichte im 10. Jahrhundert wieder anzuknüpfen suchen mufs. Die Einrichtung der kaiserlichen Provinz leitet zur Darstellung der Heeresverhältnisse hinüber; bei der Besprechung der Lager ist die Lagerstadt und ihre Bedeutung für

das Städtewesen kurz darzustellen. In dem Heerwesen mufs dem Schüler der Unterschied von Bürgertruppen und Auxilien vollständig klar werden; denn die letzteren bilden für ihn die Vorbereitung für das Verständnis der Germanenaufnahmen in das Heer. Die Behandlung knüpft am besten in Westdeutschland und an der Donau an den Bestand eines bestimmten Lagers in konkreter und anschaulicher Weise an. Die Versuche, Civil- und Militärgewalt zu trennen, bilden die Brücke zur diokletianisch-konstantinischen Ordnung, welche beide Gebiete säuberlich scheidet. Die Betrachtung der 4 grofsen Präfekturen bereitet die Erörterung der Reichsteilung vor, welche in den Einrichtungen Diokletians, Konstantins und Valentinians I. vorgeführt wird, deren Persönlichkeiten näher zu berücksichtigen sind, damit dem Schüler eine Ahnung aufgeht, dafs die Schäden des Reichs nicht in erster Linie auf persönlicher Untüchtigkeit der Kaiser beruhten. Besonderes Gewicht ist darauf zu legen, dafs der Schüler die richtige Vorstellung erhält, wie auch jetzt noch Ost und West nur Teile eines Ganzen, keine selbständigen Ganze sind, aber die Tendenz zeigen, es zu werden (Griechisch dort, Lateinisch hier). An den Verhältnissen des 5. Jahrhunderts ist dieser Prozefs in wenigen Zügen weiter zu verfolgen, aber dabei immer festzuhalten, dafs von einer rechtlichen Trennung auch da nicht die Rede sein kann. Auf diese Weise ist das Verhältnis des Theoderich zu Ostrom und die Wiedergewinnung von Italien und Afrika durch letzteres vorbereitet.

Wie die Grenzregulierung und Grenzverteidigung die Probe bestanden, hat die dritte Gruppe zu zeigen, deren Aufgabe es ist, die Versuche germanisch-slavischer Stämme darzulegen, die es im Laufe der 4 ersten Jahrhunderte unternahmen, in das Reich einzubrechen. Hier müssen mehrere Unterabteilungen gebildet werden. Der Unterricht ruft zuerst wieder bekannte Vorstellungen wach, indem die Schüler die ihnen bekannten Einbrüche fremder — sämtlich von Norden kommender — Stämme in das Reich zusammenstellen (Kelten, Kimbern und Teutonen, Ariovist). Die erste Unterabteilung hat die Gründe zu entwickeln, welche diese halbwilden Völker zu ihrem Beginnen veranlafsten. Hier beginnt die Typenbildung für den Begriff der Völkerwanderung, der bis zu den Kreuzzügen und der Auswanderung unserer Zeit im weiteren Verlaufe der Geschichte verfolgt wird. Wesentliche Aufgabe hierbei ist, den Schülern ein Bild der römischen Kultur an einigen typischen Beispielen vorzuführen, an denen sie den Begriff der Romanisierung erhalten können. In Deutschland wird sich das Bild von Trier am meisten empfehlen, wie es sich etwa im vierten Jahrhundert darstellt; natürlich mufs gerade diese Unterabteilung reichlich von Abbildungen, Kunstgegenständen, Münzen, Samlungen etc. Gebrauch machen. Man braucht in dieser Beziehung nicht ängstlich um wissenschaftliche Genauigkeit bemüht

zu sein, sondern lokale Rücksichten werden hier wesentlich entscheiden müssen, und die aktive Phantasie mag dabei zu ihrem vollen Rechte gelangen. Hat man also keine Abbildungen von Trier, so sind solche von Pompeji gerade so gut, denn es kommt ja nicht darauf an, dem Schüler ein wissenschaftlich korrektes, sondern in erster Linie ein recht anschauliches Bild zu verschaffen.

Eine zweite Unterabteilung hat die Hauptversuche selbst vorzuführen. Dabei ergiebt sich ganz von selbst eine Scheidung der Zeit, in welcher einzelne Raubzüge unternommen werden, und derjenigen, in welcher Völkervereine oder -vereinigungen feste Sitze zu gewinnen suchen. Die ersteren wird man von Marobod an kurz behandeln; denn es kommt ja dabei nur darauf an, dafs die Schüler eine Anschauung erhalten von dem ruhelosen Treiben, welches unter den germanischen Stämmen in dieser ersten Zeit bereits herrscht. Die Scheide bildet der Markomannenkrieg unter Kaiser Markus. Hauptresultat desselben ist die Aufnahme von Germanen in das Reich; sie erhielten Land mit der Verpflichtung sich der Rekrutierung zu unterwerfen, auch geschlossen als Landsturm zu dienen. Die Bedeutung dieser Mafsregel ist stark zu betonen sowohl nach ihrer militärischen als nach ihrer volkswirtschaftlichen Seite, da an beide später angeknüpft werden mufs. Für die Folgezeit scheidet man zweckmäfsig nach Kriegsschauplätzen; Alamannen am Oberrhein und in Rätien, Franken am Niederrhein, Goten und Slaven an der Donau. Der Schüler erhält aus der Darstellung des Lehrers die Einsicht, warum die Abwehr eine schwächere wird, und wie massenhaft die deutschen Elemente Aufnahme in das Heer finden, dessen höchste Kommandostellen ihnen vereinzelt seit Aurelian, regelmäfsig seit Konstantin d. Gr. zugänglich wurden. Zugleich wird aber auch der Kolonat im 4. Jahrhundert kurz geschildert werden; man knüpft an den Markomannenkrieg an, ohne dabei das Bedenken aufkommen zu lassen, dafs die direkte Entstehung dieser Einrichtung aus den damaligen Aufnahmen von Germanen in das Reich nicht nachzuweisen ist. Für den Schüler kommt es darauf an, eine anschauliche Darstellung zu erhalten, und zu dieser gehört als wesentliches Erfordernis die Herleitung aus konkreten und dabei doch nicht erfundenen, sondern mindestens wahrscheinlichen Verhältnissen. Die Lage der Kolonen ist rechtlich und wirtschaftlich zu schildern, damit die Schüler verstehen können, wie die Germanen ihnen als Befreier erscheinen konnten. Der Lehrer kann die Horazlektüre zur Illustration heranziehen, da sich hier schon thatsächlich die später gesetzlich sanktionierten gebundenen Verhältnisse in ihren Hauptzügen finden.

Eine weitere Gruppe leitet zu den inneren Verhältnissen über. Für den Schüler beginnt diese am zweckmäfsigsten mit einer Schilderung des Hofes, wobei die beiden Abteilungen des Prin-

cipates und der absoluten Monarchie sich zwanglos ergeben. Der Frage der Kaiserresidenzen mufs man wenigstens insoweit näher treten, dafs der Schüler eine sichere Kenntnis darüber hat, wie Rom seit Diokletian aufhörte Residenz zu sein; die Entstehung des Papsttums wäre sonst nicht verständlich. Nun schliefst sich die Darstellung des Steuer- und Abgabenwesens an, wobei namentlich die diokletianisch-konstanstinische Ordnung hervorzuheben ist. Nur wenn dem Schüler völlig klar wird, wie die Bewohner des Reichs, namentlich das Landvolk, belastet waren, kann er eine Vorstellung erhalten von der Notwendigkeit einer Änderung. Diesen Zuständen gegenüber bringen die einfachen Verhältnisse der Germanen eine unendliche Erleichterung; die Aufnahme derselben und die friedliche Assimilierung erklären sich dadurch.

Noch bleibt die Berührung des Reiches mit dem Christentum, und diese Kenntnis hat die letzte Gruppe zu vermitteln. Es kann nicht die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein, in die sagenumwobenen Anfänge einzutreten; vielmehr wird dies dem Religionsunterricht zufallen. Dafür wird darzustellen sein, wie sich das Christentum trotz der Allgewalt der römischen Imperatoren entwickeln konnte. Zu diesem Zwecke wird kurz auf die Organisation der Collegia funeraticia eingegangen und dargethan, wie unter dem Schutze der betr. Gesetzgebung auch das Christentum die Möglichkeit der Existenz fand. Zugleich wird dem Schüler auch der Einflufs nachgewiesen, welche die Einrichtung dieser Vereinigungen auf die sich bildende Kirche geübt hat. In eine Berührung mit dem heidnischen Staate tritt das Christentum erst mit Trajan, dessen Verhalten und prinzipielle Behandlung kurz dargestellt wird. Die eigentliche Verfolgung unter Maximin, Decius und Valerian nötigt zu mehreren Exkursen. Erstlich ist die Organisation der Kirche darzustellen, die von diesen Verfolgungen jetzt zum erstenmal bedroht wird. Dabei ist namentlich dem Schüler die Entstehung der bischöflichen Gewalt aus der eigentlich ökonomischen Funktion des *ἐπίσκοπος* klar zu machen, und die Verhältnisse des Lehramts sind nach der *διδαχὴ τῶν ἀποστόλων* und der späteren Entwickelung zu erklären. Dieser christlichen Organisation ist der Zustand des Heidentums gegenüberzustellen, wobei namentlich die Lagerreligion hervortritt mit dem Deus Sol invictus Mithra, aus der die Verfolgung recht deutlich entspringt. Damit sind die Bausteine für die Darstellung der diokletianischen Verfolgung gefunden, welche in ihrer ganzen Organisation nur die Wiederholung und Zusammenstellung der unter den 3 Kaisern des 3. Jahrhunderts hervorgetretenen Momente ist. In scharfen Gegensatz zu der Verfolgung tritt das Edikt von Mailand, welches die Gleichberechtigung des Christentums bestimmt. Nun mufs dem Schüler mit grofser Vorsicht das Verhalten Konstantins und seiner Nachfolger klar gemacht werden, über das noch immer so unklare Vorstellungen gelehrt

werden, wie z. B. dafs derselbe das Christentum zur Staatsreligion gemacht habe. Dieser Kaiser hat in seinen offiziellen Akten durchaus eine neutrale Haltung bewahrt, und diese findet sich unter seinen Nachfolgern bis auf Valentinian I. und Valens festgehalten, wenn auch die persönliche Zugehörigkeit der Kaiser zum Christentum diese Neutralität thatsächlich zu Gunsten desselben verschiebt. Die eigentliche Ausrottung des Heidentums beginnt erst mit Gratian und Theodosius I., deren Mafsregeln kurz vorgeführt werden. Aber es darf dabei dem Schüler nicht verschwiegen werden, dafs sich das Heidentum trotzdem noch lange erhielt und dafs eine Reihe von christlichen Vorstellungen, wie der Marienkult u. a. äufserlich zum Teil Fortbildungen heidnischer Kulte sind. Das ist wichtig, weil der Schüler bei der Ausbreitung des Christentums in Deutschland einen ganz ähnlichen Prozefs kennen lernt. Ebenso erheblich wie das Verhalten der christlichen Kaiser gegenüber dem Heidentum ist ihr Verhältnis zur christlichen Kirche. Hier ist an den Oberpontifikat anzuknüpfen, welcher dem Staatsoberhaupt die Leitung des öffentlichen Religionswesens zuweist. Von Konstantin bis Theodosius und weiter herab hat kein Kaiser daran gedacht, diese Stellung aufzugeben, und als Gratian die Titel ablegte, gab er damit nicht die Rechte preis. Der Schüler mufs darüber klar werden, dafs die römischen Kaiser dieselbe absolute Gewalt, welche sie dem Staate gegenüber besitzen, über die Kirche beanspruchen. Sie berufen und leiten die Konzilien, sie sanktionieren ihre Beschlüsse und nötigen sie zur Abänderung derselben, sie setzen Bischöfe ein und ab, und sie ändern die Lehre. Wie das Verhältnis der Kirche dem Kaisertum gegenüber sich gestaltete, ist kurz an der Stellung des Reichspatriarchen in Konstantinopel zu zeigen.

Dem gegenüber bildet sich der Primat des römischen Bischofs. Man mufs hier scharf zwischen dem moralischen Ansehen des letzteren scheiden und seiner rechtlichen Stellung. Das erstere ist schon im 2. Jahrhundert gar nicht zu leugnen, die letzere ebensowenig im 4. zu erweisen. Für den Schüler genügen 2 Andeutungen. Einmal erfährt er, dafs allerdings der römische Bischof eine nur wenigen Bischöfen des Reichs verliehene übergeordnete Stellung zu einem Teile Italiens besitzt. Sodann aber mufs ihm einmal das Fehlen einer Residenz in Rom, der Stadt, welche an die Weltherrschaft gewohnt war und immer noch von derselben träumte — darauf kommt man bei Karl d. G., Otto I., Konrad III. zurück —, in seiner ganzen Tragweite klar werden und verständlich sein, wie der römische Bischof in diese leere Stelle einrückt. Dazu kommen die anarchischen Verhältnisse des 5. Jahrhunderts, welche die autoritative Stellung noch erhöhen: aus diesen Momenten kann ihm die Entstehung des Papsttums begreiflich gemacht werden.

Aber eine Darstellung der Berührungen des Reichs mit dem Christentum bliebe unvollständig, wenn sie nicht die Bedeutung

des Mönchtums dem Schüler klar machte. Was die Cluniacenser und Gregor VII. für die Kirche und für das Mittelalter bedeuten, ist nicht zu verstehen, wenn man nicht zeigt, dafs sie die mönchischen Ideale innerhalb der Kirche verwirklichen, welche lange aufserhalb derselben gesucht wurden. In den Rahmen der römischen Kaisergeschichte gehören nur die Anfänge und die Ausbreitung in Ost und West. Die Entstehung wird man auch hier richtiger dem Religionsunterrichte überlassen; das Dunkel jener Zeiten ist für den Historiker auch nach den lichtvollen Untersuchungen von Weingarten noch nicht so weit gelichtet, dafs er sichere Thatsache angeben könnte; die romanhafte Darstellung der Mönchslegende kann nicht in der Schule zur Erörterung gelangen. An Stelle dieser unfruchtbaren und unklaren Dinge kann aber völlige Klarheit über die Ideale des Mönchtums treten, die Harnack vortrefflich nachgewiesen hat. Sodann kann auch dem Schüler verständlich werden, wie durch dasselbe die eigentümliche Erscheinung in die Welt tritt, dafs, während die Kirche sich für diejenige Anstalt hält, welche dem Gläubigen die Gnadenmittel verleiht, sie eine andere Institution neben sich anerkennt, welche diese Verleihung noch mehr sicher stellt. Sind dem Schüler diese beiden neben einander hergehenden Institutionen verständlich geworden, so kann er später auch die grofse Bedeutung würdigen, welche die Verbindung des Mönchswesens mit der Kirche und die Eingliederung desselben in diese beanspruchen kann.

Mancher Leser wird vermissen, dafs hier von Kaiser Julianus nicht geredet wird. So interessant der Versuch desselben ist, das Heidentum aus dem Christentum zu regenerieren und letzterem die Lebensadern zu durchschneiden, so wenig eignet sich derselbe für den Unterricht. Sollte er dem Schüler verständlich werden, so müfste man auf den Zustand der jüdischen Philosophie, des Götterglaubens, der äufseren Organisation der alten Religion und auf die Unterrichtsfrage näher eingehen. Abgesehen nun davon, dafs sich hierzu nicht die Zeit finden würde, wäre es auch mehr als fraglich, ob ein Lehrer imstande sein würde, bei aller Tüchtigkeit diese schwierigen Fragen dem Schüler zum Verständnis zu bringen. Ich traue mir dieses Geschick nicht zu; deshalb glaube ich, es ist besser davon abzusehen. Der Religionsunterricht kann sich mit dieser Frage, wie mit mancher anderen, leichter auseinandersetzen.

Ich will nicht sagen, dafs mit dem entwickelten Stoffe nun alles erschöpft sei, was sich für die Schule verwenden liefse. Die Kunst z. B. habe ich nicht berührt, weil es lediglich von örtlichen Verhältnissen und von etwaigen Anschauungsmitteln abhängt, wie weit man hier gehen will. Zu reden darüber hat keinen Zweck; Anschauungen zu geben, mag recht anziehend und lohnend sein, aber ohne die dazu erforderlichen bildlichen Darstellungen hat die ganze Beschäftigung keinen Zweck und keinen

Wert. Anderes hätte berührt werden, einzelnes von dem, was ich vorgeschlagen habe, weiter ausgedehnt werden können. Aber bei meinen Vorschlägen schien mir die Hauptsache zu sein, dafs sie ohne grofsen Zeitaufwand ausführbar sind. Ich habe seit vielen Jahren diese Punkte als Einleitung in die mittelalterliche Geschichte behandelt und nach der gröfseren oder geringeren Befähigung, auch Vorbildung der Cöten höchstens 12—15 Stunden dafür aufwenden können. Und obgleich in dem Kursus der mittelalterlichen Geschichte die Aufgabe bis zum westfälischen Frieden ging, die griechische Geschichte repetiert und die Geographie der aufsereuropäischen Erdteile behandelt wurde, habe ich diesen Aufwand nie bereut; denn er lohnte sich reichlich, da nachher ein ganz anderes Verständnis für die später eintretenden Fragen erweckt war und über diese schneller hinweggegangen werden konnte. Das Pensum der mittelalterlichen Geschichte in der erwähnten Ausdehnung ist aber so grofs, dafs eine Erleichterung angestrebt werden mufs. Diese läfst sich gewinnen, wenn die Anfänge der römischen Geschichte in das 2. Semester der Untersekunda verlegt werden, wo sie so zahlreiche Verknüpfungsfäden mit der griechischen finden. Alsdann kann man die dadurch gewonnenen Stunden in Obersekunda der Kaisergeschichte in der vorgeschlagenen oder einer vielleicht nach weiteren Versuchen zu findenden zweckmäfsigeren Weise zulegen.

Noch zwei Einwänden glaube ich zum voraus begegnen zu sollen. Mancher Lehrer wird glauben, dafs die gruppierende Darstellung für den Geschichtsunterricht nicht ausreiche, der nun einmal ohne die Chronologie und ohne das Nacheinander der Ereignisse nicht denkbar sei. Abgesehen davon, dafs dieser Einwand nur für gröfsere in sich zusammenhängend zu lehrende Geschichtspensen zutrifft, glaube ich, selbst wenn ich denselben als berechtigt anerkennen würde, dafs die von mir vorgeschlagene Behandlung eine solche Auffassung nicht ausschliefst. Zunächst hält die Darstellung innerhalb der Gruppe den chronologischen Gang ein. Sodann, und dies ist die Hauptsache, können und sollen die Wiederholungen die Selbstthätigkeit der Schüler in der Richtung in Anspruch nehmen, dafs sie aus den Gruppen das Zusammengehörige, sei es chronologisch, sei es zur Darstellung einer einzelnen Regierung, zusammenfügen und auf diese Weise nach allen Richtungen die Kontinuität der Entwicklung herausarbeiten. Es läfst sich z. B. auf diese Weise ein völlig ausreichendes Bild der diokletianischen oder der konstantinischen Regierung geben; denn alle für die Weiterentwickelung bedeutenden Momente derselben sind in den Gruppen gegeben; der Schüler braucht sie nur unter Leitung des Lehrers zu einem einheitlichen Bilde zu vereinigen.

Aber wo bleibt die erziehende Wirkung? Wenn ich mich der Kürze wegen der Herbartschen Interessentafel bedienen darf,

so hoffe ich leicht darthun zu können, dafs keines derselben unbefriedigt bleibt. Die Wifsbegierde des Schülers (empirisches Interesse) findet an den herausgehobenen Gruppen lauter Stoffe, welche imstande sind, dieselbe nicht nur zu wecken, sondern auch zu fesseln. Sein Denken (spekulatives Interesse) wird in Anspruch genommen und gefördert dadurch, dafs er genötigt wird, aus seinen in der Lektüre erworbenen Kenntnissen oder aus Thatsachen, welche ihm der Lehrer giebt, Schlüsse zu ziehen, die Ergebnisse mit anderen ihm bekannten Analogieen zusammenzustellen und daraus allgemein gültige Thatsachen früher oder später abzuleiten. Denn keines der ihm in diesen Gruppen erschlossenen Verhältnisse geht ihm dadurch verloren, dafs es isoliert bleibt, sondern alle kehren früher oder später wieder. Das Mitgefühl wird sich zunächst an den Geschicken seiner Volksgenossen zur Entfaltung bringen lassen; aber auch die allgemein menschlichen Eigenschaften der Tapferkeit und des Mutes, der Klugheit und der Entsagung, menschliches Elend und menschliches Erbarmen treten ihm in zahlreichen Beispielen entgegen. Am tiefsten werden Gemeinsinn (soziales Interesse) und religiöse Teilnahme angeregt werden. Der Schüler sieht, wie das mächtigste Gemeinwesen untergeht, weil ihm die Bedingungen fehlen, welche einen Staat erhalten; er sieht die Religion sich entwickeln, der er selbst angehört, von unbedeutenden Anfängen bis zu dem Beginne der Weltherrschaft, er lernt ihre Tugenden kennen, durch welche ihr der Sieg über eine mächtige Organisation gewonnen wird, er erfährt von bedeutenden Persönlichkeiten, in welchen die erhabenen Lehren derselben Gestalt gewonnen haben. Man darf wohl sagen, dafs keine andere Zeit so reich ist an Keimen, welche in das empfängliche Herz der Jugend gelegt werden. Das ästhetische Interesse kommt allerdings, wie meist bei der geschichtlichen Behandlung, zu kurz; das ist einmal nicht zu ändern. Und doch mufs es nicht einmal bei dieser Periode so sein. An wenigen Beispielen, wie der altchristlichen Basilika, einigen Darstellungen der guten Zeiten aus den Katakomben, einigen Sarkophagskulpturen läfst sich dem Schüler darthun, wie die Form und die Technik einer grofsen Zeit fortlebt, aber einen ganz neuen Inhalt erhält, und wie allmählich dieser letztere auch auf die äufsere Gestalt einen bestimmenden und neue Wege findenden Einflufs übt. Kurz, ich hoffe, auch nach dieser Seite wird die vorgeschlagene Behandlung allen billigen Ansprüchen genügen.

Dafs auch die Formalstufen beobachtet werden können, bedarf keines Beweises, sie sind in manchen Gruppen ohne weiteres Nachdenken vorhanden, aber auch die gesamte Behandlung gestattet leicht die freie Anwendung derselben. Eben so leicht werden sich die Ansätze zur Typenbildung ergeben: Völkerwanderung, Sieg der Kultur des unterworfenen Volkes über die Unkultur des unterwerfenden, Religionsbildung, Staatsverwaltung, Wehrkraft und

Wehrsystem werden sich teils mit früherem, teils mit späterem Stoffe verbinden und auf diese Weise schliefslich zu klaren und feststehenden Begriffen erhoben werden können.

Für diejenigen Kollegen, welche auf dem Gebiete der Kaisergeschichte weniger bewandert sind, wäre vielleicht ein Nachweis der Litteratur wünschenswert gewesen. Aber einerseits wäre dadurch der für mich verfügbare Raum weit überschritten worden, andererseits hätte ich doch nichts anderes an Quellen, Bearbeitungen, Spezialarbeiten und Hilfsmitteln geben können, als dies in meiner Kaisergeschichte und in meinem Handbuche der praktischen Pädagogik bereits geschehen ist.

Giefsen. Herman Schiller.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Unter Mitwirkung einer Anzahl von Fachgelehrten herausgegeben von Karl Kehrbach. Band I: Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828, herausgegeben von D. Dr. Fr. Koldewey; erster Band, Schulordnungen der Stadt Braunschweig. Berlin, A. Hofmann & Co., 1886. CCV u. 602 S.

Den Freunden des deutschen Schulwesens ist bekannt, dafs Herr Dr. Kehrbach unter obigem Titel eine grofse Quellensammlung zur Geschichte des deutschen Erziehungswesens herauszugeben beabsichtigt; den Plan des Werkes hat er mittels einer in gleichem Verlage erschienenen Schrift genauer dargelegt. Hiernach soll dasselbe zuoberst Schulordnungen, Schulbücher, pädagogische Abhandlungen, Selbstbiographieen und Tagebücher bekannter Schulmänner aus der Zeit vom frühen Mittelalter bis zur Genwart in sorgfältig gereinigten Texten zum Abdruck bringen unddemnächst diese Sammlung durch Auszüge aus verwandten Urkunden, Gesetzen, Briefen, Stundenplänen und gleichartigen Beagschriften ergänzen, so dafs die gesamte Entwickelung des deu chen Erziehungs- und Unterrichtswesens in ihren wesentlichn Kundgebungen für alle Schulgattungen des erwähnten Zeiraums ohne Unterschied des kirchlichen Bekenntisses rein gegenständlich vorgeführt werden würde. Fürwahr ein grofsartiges Unternehmen, welches nur unter einsichtiger Leitung und einträchtigem Zusammenwirken vieler Fachmänner, bei sorgfältiger Wahl des Wichtigen und scharfer Ausscheidung alles unbedeutenden Nebenwerks und aller Wiederholungen gedeihen, ja auch unter diesen Voraussetzungen einer nachhaltigen äufseren Unterstützung zur Deckung des erheblichen Aufwandes schwerlich entraten kann. Es ist daher sehr erklärlich, dafs die pädagogische Versammlung der Giefsener Philologenversammlung beschlossen hat, die Reichsregierung um Gewährung eines dauernden Zuschusses für dieses Werk anzugehen; dieser Zuschufs wird sogar ziemlich erheblich sein müssen, wenn ein für die Geschichte unserer Erziehung, ja unserer gesamten Bildung, erspriefsliches

Ergebnis erreicht werden, oder wenn nicht gar das ganze Unternehmen ohne Frucht verlaufen soll. Wie wertvoll die Kenntnis alter Schulordnungen und Lehrpläne sei, ist lange bekannt; aus dieser Erkenntnis ist die nützliche, aber nicht ausreichende Sammlung von Vormbaum hervorgegangen. Zur Füllung dieses äufseren Rahmens gehört aber der zuverlässige Aufschlufs über die jeweiligen thatsächlichen Zustände, die wir bisher nur unvollständig aus gelegentlichen Äufserungen und aus Lebensbeschreibungen früherer Gelehrter ersehen konnten. Beide Quellengattungen bilden zusammen die unentbehrliche Ergänzung zum Verständnis der einzelnen pädagogischen Systeme, auf deren Darstellung sich bisher die Geschichtschreiber des Erziehungswesens mehr als billig beschränkt haben. Dafs dann ihr Urteil ohne Kenntnis jener thatsächlichen Verhältnisse und Bedingungen leicht befangen war und aus einem fremdartigen Gesichtspunkte abgegeben wurde, ist freilich sehr erklärlich. Wiederholt ist deshalb, namentlich von Eckstein und Koldewey, darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, die gebräuchlichsten Schulbücher und Unterrichtsmittel der früheren Jahrhunderte vor Augen zu haben und ihre räumliche und zeitliche Verbreitung zu kennen. Eckstein selbst hat von dieser Kenntnis in seiner Geschichte des lateinischen Unterrichts, welcher demnächst eine ähnliche, wenn auch minder ausführliche Arbeit über den griechischen Unterricht aus dem Nachlafs dieses Gelehrten zur Seite treten wird, einen ausgiebigen und förderlichen Gebrauch gemacht. Erst mittels eines solchen sammelnden und kritisch abwägenden Verfahrens werden wir eine zuverlässige und zugleich lebendige Geschichte unserer nationalen Erziehung gewinnen, welche sich zwar von der Geschichte unserer allgemeinen Bildung scharf abzugrenzen hat, aber dieselbe befruchten und ergänzen wird. Denn auch die Schulen stehen mitten in der Geistesbewegung; sie sind wie alle geistigen Schöpfungen ebensowohl Wirkung wie Ursache derselben. Dies erhellt schon aus der Betrachtung früherer Schulordnungen mit voller Klarheit und sollte von denen bedacht werden, welche die geistigen und sittlichen Bildungsmängel der Gegenwart kurzsichtig sofort den Schulen und ihren Lehrern aufbürden, ohne einen Schritt weiter zu erwägen, wodurch denn wohl beide zu ihren vermeintlichen Mifsgriffen bewogen worden seien.

Von jener Quellensammlung liegt nunmehr des ersten Bandes erster Teil vor; derselbe bildet, um dies gleich hier zu sagen, einen glücklichen und viel verheifsenden Anfang des ganzen Unternehmens. Der erste Gesamtband wird die braunschweigischen Schulordnungen in der Bearbeitung des Herrn Direktors Koldewey liefern; sein erster Teil beschränkt sich auf dieselben für die Stadt Braunschweig vom elften bis zum jetzigen Jahrhundert, der zweite soll neben den Gesetzen für die übrigen Schulen des Landes auch ein Verzeichnis der früher in denselben gebrauchten

Schulbücher bringen. Letzteres erachte ich für besonders wertvoll unter der Voraussetzung und mit dem dringenden Wunsche, dafs der Herr Herausgeber sich nicht mit der Aufzählung dieser Hilfsmittel begnüge, sondern eine beurteilende Übersicht ihres Inhalts hinzufüge. Der vorliegende Teil bietet zunächst in einer ausführlichen Einleitung die Geschichte des städtischen Schulwesens, sodann genaue Angaben über Fundort und Beschaffenheit der mitgeteilten Urkunden; dann folgt der Abdruck derselben mit erklärenden Anmerkungen und einem Glossar, namentlich für die fremdklingenden Ausdrücke niederdeutscher Mundart, endlich ein Verzeichnis der vornehmlich benutzten Hilfsmittel. Dafs das städtische Schulwesen gesondert von dem übrigen Lande behandelt wird, rechtfertigt sich durch die geschichtliche Bedeutung der Stadt, welche lange Zeit eine hervorragende Stellung in der Hansa behauptete und den Schulen schon früh lebendige Teilnahme zuwandte, auch bekanntlich die Hilfe Bugenhagens nicht nur für die Einführung der Kirchenreformation, sondern auch für die Neuordnung ihres Schulwesens in Anspruch nahm.

Die geschichtliche Einleitung berührt sich natürlich mit den politischen Zuständen des Landes; mehr noch spiegelt sie die allgemeine Entwickelung des deutschen Schulwesens wieder. In der Hauptsache bietet sie eine geschickte und klar fortschreitende Verarbeitung der nachfolgenden Quellen, deren Benutzung durch genaue Verweisungen erleichtert wird, und eröffnet auch nach dem Jahre 1828, bis wohin die abgedruckten Beläge reichen, einen genügenden Ausblick auf die späteren Schulgestaltungen. Wenn in dieser Darstellung wie in den mitgeteilten Urkunden das höhere Schulwesen, insbesondere die sogenannten lateinischen Schulen bevorzugt erscheinen, so entspricht dies nur dem allgemeinen Entwickelungsgange, in welchem die Volksschulen viel später, eigentlich erst seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts einigermafsen zu ihrem Rechte kamen. Es ist bekannt genug, dafs auch seit der Reformation die untersten Klassen der Lateinschulen bis zu dem obengenannten Zeitpunkte in den Städten zugleich für den Elementarunterricht zu sorgen hatten. Gleichwohl werden die Schreib- und Beischulen, die Jungfrauen- und Winkel- oder Klippschulen in unserem Werke nicht vergessen; das Waisenhaus und das mit demselben zeitweilig verbundene Lehrerseminar findet seinen Platz, und durch den Abdruck der ersten Ordnung für die sogenannten kleinen Schulen der Stadt vom Jahre 1751 (S. 259 ff.) wie durch die Verordnung über die Schulpflicht der Kinder bis zur Konfirmation von 1752 (S. 268) wird die städtische und landesfürstliche Fürsorge auch für den niederen Unterricht bezeugt. Dies freilich erst, nachdem Herzog Karl I. seine Lieblingsschöpfung, das collegium Carolinum, für einen zwischen dem Gymnasium und der Universität vermittelnden Unterricht ins Leben gerufen hatte. Diese Anstalt, welche nach ihren

äufseren Bedingungen eigentlich einer Ritterakademie entsprach, ist trotz der Überfülle der Unterrichtsgegenstände, unter denen auch von Anfang an die deutsche Sprache und Litteratur ihre Pflege fand, und trotz aller Umformungen doch nie zu stetiger Wirksamkeit gediehen, eben weil sie ein klar abgegrenztes Ziel nicht verfolgte; ob sie in ihrer gegenwärtigen Gestalt als ein reich ausgestattetes Polytechnikum einem wirklichen Bedürfnis entspricht, kann auch erst die Erfahrung lehren.

Natürlich bilden auch in Braunschweig Stifts- und Klosterschulen, jene zu St. Blasien und St. Cyriaci, diese am Aegidienkloster, den Anfang des Schulwesens; die erstgenannte wird schon 1068 erwähnt. Neben diesen errichtete der Rat der Stadt im Anfange des fünfzehnten Jahrhunderts zwei Lateinschulen bei den Pfarrkirchen St. Martin und St. Katharinen, anscheinend nur um einem örtlichen Bedürfnis zu genügen, jedenfalls nicht aus besonderer Feindschaft gegen die Kloster- und Stiftsgeistlichkeit. Gleichwohl widerstrebte die letztere hartnäckig, weil sie von den neuen Anstalten mit Recht eine Beschädigung der eigenen Schulen befürchtete, und erst nach heftigen und schwankenden Kämpfen erlangte der Rat durch die päpstliche Bulle von 1419 die Bestätigung seiner Schulen. Die weitere Entwickelung hat dann das Erlöschen jener geistlichen und den Fortbestand der beiden städtischen Schulen herbeigeführt, bis auch diese 1828 zu einem Gesamtgymnasium unter Anfügung einer später wieder abgetrennten Realabteilung verschmolzen wurden. Für seine Anstalten hat der städtische Rat als Schulherr und gesetzgebende Behörde stets eine liebevolle, sich auch auf das Innere erstreckende Fürsorge bethätigt, an welcher sich seit dem Erlöschen der städtischen Selbständigkeit 1671 auch die Herzöge gern beteiligten.

Eine nachhaltige Einwirkung auf den dortigen Schulunterricht hat vor allem die kirchliche Reformation und etwa zwei Jahrhundert später die von dem Halleschen Pietismus ausgehende Anregung geübt; eine viel geringere der Philanthropinismus ungeachtet der 1787 erfolgten Berufung Campes, welcher hier als einflufsreichstes Mitglied des neu errichteten Schuldirektoriums in Verbindung mit anderen das Braunschweigische Journal in vier Jahrgängen und die Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens in sechzehn Bänden herausgab. Seiner Wirksamkeit scheint nicht so sehr der Einspruch der geistlichen Behörde, welche 1790 mit Erfolg die Schulaufsicht für sich in Anspruch nahm, als die Berufung der tüchtigen und die klassische Bildung mit Nachdruck vertretenden Direktoren C. Heusinger und Scheffler, vor allem aber die eigene Oberflächlichkeit Abbruch gethan zu haben. Die reformatorische Thätigkeit Bugenhagens ist schon oben angeführt; Erwähnung verdient, dafs Melanchthon selbst und neben ihm Matth. Flacius, die während

des schmalkaldischen Krieges nach Braunschweig geflüchtet waren, sich hier am Unterricht unmittelbar beteiligten.

Aus der Reformationszeit sind es besonders die wichtigen Schulordnungen von 1535 und 1546, dann die durchgreifende und höchst merkwürdige von 1596, welche unsere Aufmerksamkeit verdienen; sie sind sämtlich in unserem Werke abgedruckt, die erste in niederdeutscher, die letzte in der neuhochdeutschen Mundart, die mittlere in lateinischer Sprache. An die beiden ersten schliefsen sich die Lehrpläne für die einzelnen Schulen, welche belehrende Einblicke in die Wahl der Schriftsteller, das Mafs der Arbeit und in das gesamte Schulleben, auch in seine gottesdienstlichen Übungen mit den gebräuchlichen Kirchengesängen eröffnen und einen grofsen Fortschritt bekunden. Die eingehende Schulordnung von 1596 (vgl. S. LXXII u. 122) wurde zwar von dem Rat erlassen, welcher sein Recht hierzu gegen das Konsistorium geltend machte; sie spricht aber mit allem Nachdruck, namentlich im zweiten Artikel, das enge Verhältnis aus, welches die Schule an die Kirche band, und verfügt im übrigen nicht sowohl eine Neuordnung des Schulwesens, als eine Zurückführung desselben zu den früher bewährten Einrichtungen, sowie seine Säuberung von den eingerissenen Mifsbräuchen. Unter diesen scheint nach Art. VII 1 (S. 136 „Das die schüler anfenglich etzlich mahl vor dem examine erinnert und zur repetition ihrer praeceptorum und annotationum vermahnet werden, das man auch die negste wochen zuvor die praecepta durchleuft und sihet wo es mangele, das ist billich. Aber es soll hinfuro nicht gestattet werden, das die praeceptores drey oder vier wochen zuvor ihnen etzliche quaestiones in die feder dictieren und dieselbe unter sie austheilen") eine besondere Vorbereitung für den Tag der Schulvisitation nicht gefehlt zu haben. Die Hallesche Einwirkung zeigt sich in dem durch Joh. Andr. Fabricius verfafsten Lehrplan der Katharinenschule von 1741 (S. 196); noch deutlicher in der ausführlichen und sorgfältigen Ordnung für die grofsen Schulen der Stadt Braunschweig vom J. 1755 (S. CXVI u. 298—400), welche durch eine herzogliche Kommission unter dem mafsgebenden Einflusse des Direktors Zwicke entworfen war, aber schliefslich nicht Gesetzeskraft erhielt, weniger weil der städtische Rat widersprach, als weil die gleich darauf eintretende Bedrängnis des siebenjährigen Krieges die Durchführung einer so bedeutenden Verordnung unmöglich machte. Aber auch so ist sie als eine wohlgeordnete Darlegung der damaligen Unterrichtsgrundsätze und Unterrichtsziele für die allgemeine Schulgeschichte von grofsem Wert.

Genauere Auszüge aus diesen Schulordnungen hier zu geben geht nicht wohl an; es fehlt neben den allgemeinen Grundsätzen nicht an einzelnen Vorschriften, welche von Lehrweisheit über jene Zeit hinaus zeugen. Der Lehrplan von 1546 enthält

unter Nr. 5 der leges scholasticae pro praeceptoribus S. 70 die Bestimmung: Praelectores operam dare debent, ut quolibet semestris spatio certum auctorem aliquem, vel saltem alicuius auctoris libros aliquot, praecipue vero artium compendia finiant. Man mufs die hierin ausgedrückte Einsicht umsomehr bewundern, wenn man sich erinnert, dafs noch vor kaum fünfzig Jahren an einzelnen grofsen und wohlberufenen Gymnasien die Erklärung einer griechischen Tragödie von einem Halbjahr in das nächste verschleppt, an anderen auf die Übersetzung des Äneis zwölf volle Jahre verwendet wurden. Nr. 6 derselben Gesetze S. 71 lautet: Non debent in privato, novas praesertim, sine superattendentis consensu instituere praeceptores lectiones, sed illas quae in scholis leguntur cum suis privatis discipulis diligenter repetere, ne puerorum ingenia multitudine lectionum obruant et se ipsos nimium gravent. Dieselbe Warnung gegen die Überbürdung der Jugend findet sich in dem Lehrplan der Martinsschule von 1603 S. 151 mit den Worten: Ἀταξία lectionum est primum multitudo obruens ingenia, deinde confusio etiam classium perturbans, tertio inutilium et non necessariorum cum utilibus et (non) necessariis permistio, itemque nimium diuturna in iisdem commoratio retardans. Ex qua ἀταξίᾳ maxima studiorum pestis existit et taedium. Vgl. hierzu die Einleit. S. LXXII u. LXXXIV. Diese Mahnungen würden sich also den von Wiese S. 9 u. 38 der Pädagogischen Ideale und Proteste angeführten anschliefsen; damals mögen sie mit Grund an die Lehrer gerichtet sein, heute würden sie mit mehr Recht für die Lehrpläne gelten. Über die Behandlung der Schüler nach ihrer Eigenart handelt Nr. 11 der ersterwähnten Gesetze S. 71: Est etiam adhibendus modus in corrigendis pueris, quorum diligenter sunt consideranda ingenia. Quidam enim magis alacritate quam austeritate praeceptorum emendantur. Die Freunde der Musik werden mit Genugthuung sehen, welch' angesehenen Rang damals ihre Pflege im Schulunterricht einnahm.

Um noch einige Einzelheiten zu erörtern, so bemerkt der Herr Verf. in der geschichtlichen Einleitung S. XIX ff. mit Recht gegen Specht Geschichte des Unterrichtswesens S. 182—184, dafs der Scholasticus nicht überall zu den Hauptwürdenträgern eines Stifts gehört habe; vielmehr tritt er an St. Blasien hinter den übrigen Kanonikern zurück, was durch die erste der mitgeteilten Urkunden, die decisio des Herzogs Otto I. inter capitulum et scolasticum vom J. 1251 klar bewiesen wird. Scharfsinnig und glücklich wird in der Anmerkung auf S. 548 der in verschiedenen Lehrplänen stets für eine Sonnabendsstunde wiederkehrende Ausdruck legitur l u p u s, legit, audit, examinat l u p u m rector scholae, von der jedesmal am Schlufs der Woche vollzogenen Prüfung des Strafzettels erklärt. Wenn der Herr Verf. in der Anm. 7 zu S. LXXXI nicht ermitteln zu können

meint, weshalb der Subkonrektor und der Sextanus bei der Verteilung des Schulgeldes nicht berücksichtigt wurden, so erklärt sich dies meines Erachtens aus dem auch an anderen älteren Gymnasien beobachteten gleichartigem Umstande, dafs beide Stellen erst später gegründet und dem fertigen Lehrerkollegium hinzugefügt, infolge dessen aber von der schon geordneten Schulgeldverteilung ausgeschlossen wurden. Irrig will der Herr Verf. auf S. 552 den Ausdruck Partikularschule im Widerspruch gegen Paulsen Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 199 von dem geringeren Umfange des Unterrichtsgebiets verstanden wissen, so dafs auf den Partikularschulen nur das Trivium gelehrt worden sei, während die universitas litterarum (= studium generale) ihrem Namen gemäfs das gesamte Gebiet der Wissenschaften umfafst habe. Allein eine universitas litterarum war auf den Universitäten des Mittelalters anfänglich gar nicht vertreten; vielmehr blieb vielfach die Theologie bis zur Mitte des vierzehnten Jahrhunderts von den Vorträgen ausgeschlossen, in Bologna wurde zunächst nur das Recht, in Salerno die Heilkunst betrieben, ohne dafs beiden die Stellung eines studium generale versagt gewesen wäre. Dafs universitas damals vielmehr den Begriff einer Korporation mit bestimmten Rechten hatte und dafs in diesem Sinne die universitas magistrorum und die universitas scolarium einander gegenüber standen, ist bekanntlich schon von Savigny Gesch. des röm. Rechts im Mittelalter III c. 21 S. 413 ermittelt worden. Dieses unzweifelhafte Ergebnis hat Paulsen zunächst in seine Abhandlung, Deutsche Universitäten im Mittelalter in v. Sybels historischer Zeitschrift Bd. 45 S. 385, aufgenommen und sodann in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts wiederholt, und demzufolge hat Denifle Die Universitäten des Mittelalters I S 12, 14, 18 das studium generale = dem studium privilegiatum treffend als Reichsschule bezeichnet, deren Grade im Gegensatz zu dem studium particulare Geltung für das ganze römische Reich besafsen. Wenn mithin der Herr Verf. hierauf im zweiten Bande zurückkommen will, wie es nach dem Schlufs seiner Anmerkung auf S. 552 scheint, so wird er dieses Ergebnis früherer Untersuchungen zu beachten haben.

Hoffentlich wird in diesem Schlufsbande auch des Einflusses gedacht werden, welchen die einst so wichtige Universität zu Helmstedt auf den geistigen Bildungsstand des Herzogtums und über dasselbe hinaus geübt hat. Diese berühmte und gerade zur Zeit ihrer Aufhebung blühende Hochschule fiel dem Machtwort des fremden Eroberers zum Opfer; freilich insofern nicht ohne äufseren Anlafs, als eine nicht unbedeutende Zahl ihrer Angehörigen mit dem Dörnbergschen Aufstand 1809 in Verbindung getreten war, in Wahrheit aber, weil jener Machthaber bekanntlich den Einflufs der deutschen Ideologen ebenso fürchtete als hafste.

Halle a. S. W. Schrader.

M. A. Seyffert und W. Fries, Lateinische Elementar-Grammatik bearbeitet nach der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Zweite Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. 79 S. 8. 0,60 M.

Bei der Beurteilung der ersten Auflage des vorliegenden Buches in dieser Zeitschr. 1884 S. 455 ff. hatte sich Ref. gegen die Einführung desselben in Gymnasien ausgesprochen. Der Umstand, dafs schon nach zwei Jahren und vor Beendigung der in Aussicht gestellten Revision der Schulgrammatik von E.-S. eine zweite Auflage erscheint, beweist, dafs seine Ansicht, an der er auch jetzt noch festhält, von einer grofsen Anzahl Kollegen nicht geteilt wird — vorausgesetzt, dafs, wie es wahrscheinlich ist, die Exemplare erster Auflage an Gymnasien verbraucht worden sind.

Die neue Auflage weicht im ganzen und grofsen nach Anlage und Ausführung von der ersten nicht erheblich ab; doch sind die Änderungen im einzelnen nicht unbedeutende. Die wichtigsten derselben bestehen in der weiteren Durchführung der Quantitätsbezeichnung und in einer Änderung des Einteilungsprinzips bei den Verbis anomalis der 3. und 4. Konjugation.

Es wird jetzt in den Gymnasien mehr und mehr Sitte, auf die richtige Quantität bei der Aussprache des Lat. mit grofser Strenge zu achten, und der Quintaner, der *vōlo* statt *vŏlo* und *mŏs* statt *mōs* spricht, zieht sich herben Tadel zu. Ja, man geht so weit, zu verlangen, dafs der Schüler *quīnque* und *mēnsa* spreche, ohne zu bedenken, dafs wir über die Quantität der Vokale in positionslangen Silben doch niemals vollständig werden aufgeklärt werden. Ref. kann sich mit diesem Verfahren nicht einverstanden erklären; in der Überzeugung, dafs der bildende Wert des Sprachunterrichts ganz wo anders zu suchen ist, verlangt er zwar auch die richtige Betonung der Wörter und tadelt den Schüler, der *fúerunt* für *fuérunt* spricht, glaubt aber im übrigen von einer genauen Wiedergabe der Quantität durch den Schüler absehen zu können, zumal da ja auch die letztere zu falschen Schreibungen, wie *petto* für *peto* und *ferro* für *fero*, verführt. Doch mag man diese Frage beantworten, wie man will, jedenfalls mufs eine Grammatik, welche die Quantitätsbezeichnung in so weitem Umfange, wie die vorliegende, durchführen will, darin ein festes Prinzip beobachten. Man kann z. B. nur die Endungen der Paradigmata mit Quantität versehen; oder die Bezeichnung der Quantität soll nur der richtigen Betonung dienen und tritt daher nur in der Paenultima drei- und mehrsilbiger Wörter ein; oder es wird die betonte Silbe als die am meisten ins Ohr fallende aufser der Paenultima — wo letztere nicht mit der Tonsilbe zusammenfällt — quantitiert; oder endlich — alle Silben bekommen Quantitätszeichen. Ausnehmen würde ich in jedem Falle die Silben mit Diphthongen und aus dem oben angegebenen Grunde die positionslangen. Aber die E.-Gr. verfolgt, so viel ich zu erkennen vermag, in der Quantitätsbe-

zeichnung gar kein Prinzip. So steht S. 3 *lĭber* das Buch, dagegen S. 4 *līber* frei und S. 5 *gĕnŭs*; S. 7 fehlt sämtlichen unter Nr. 4 stehenden Wörtern die Quantitätsbezeichnung, während wir vorher *vĕtus*, nachher *cĕler*, *mĕmor* u. s. w. lesen; S. 28 ist die Quantität von *u* in *fui* und den davon abgeleiteten Formen nicht angegeben, doch wird S. 36 und 38 gewissenhaft das letzte *e* in *deleo* und *deleor* als kurz verzeichnet; S. 29 folgt *fuĕris* ohne Quantität auf der letzten nach *fuĕrō*; S. 32, 34 und 38 steht *sīm*, aber S. 28, 40 und ff. nur *sim*, S. 46 *loquar* neben *lŏquŏr*, *lŏquĕre* u. s. w., S. 57 *trādo* neben *prodo*, S. 58 *totondi* neben *mŏmordi* und *spŏpondi*, S. 61 *repĕrio*, aber S. 62, allerdings falsch, *rēlinquo*, S. 63 *dēfendo* neben *prehendo* und *deprehendo* u. s. f. Mit ängstlicher Sorgfalt ist überall als Passiv-Endung -*mĭnī* gedruckt, aber die Quantität des *u* in -*tur*, -*mur* und -*ntur* nirgends erkennbar. Bei der Ausdehnung, die das Buch der Quantitätsbezeichnung im allgemeinen gewährt, vermifst man dieselbe ferner ungern auf der Tonsilbe von *idoneus* S. 16, von *bene* und *male* S. 17, von *quotus* S. 18, von *positum* und *ponere* S. 67; auf der vorletzten von *sustuli* und *sublatum* S. 62, von *comperi* und *reperi* S. 61, von *construo*, *extruo*, *instruo* S. 66; auch fehlt S. 9 die Angabe, dafs *lex lēgis*, *nex nĕcis*, S. 10 die, dafs *sāl sălis*, aber *sōl sōlis* hat. Endlich steht unrichtig S. 11 *ĭdus* st. *īdus*, S. 44 *legĕtur* st. *legētur*. S. 48 *audiēt* st. *audiĕt*, S. 40 *audīor* st. *audĭor*, S. 62 *rēlinquo* st. *rĕlinquo*.

Mehr einverstanden ist Ref. mit der zweiten der oben angeführten wesentlichen Änderungen. Während in der 1. Aufl. die Verba anomala für die 1. und 2. Konjugation nach der Bildung des Perfektums, für die 3. nach dem Stamm-Charakter, endlich die der 4. garnicht geteilt waren, ist jetzt, wahrscheinlich in Übereinstimmung mit der revidierten gröfseren Grammatik, die Gruppierung nach der Bildung des Perf. auch für die beiden letzten Konjugationen durchgeführt und durch diese gleichmäfsige Anordnung nicht nur der Wissenschaft genügt, sondern auch, da gleichmäfsige Bildungen sich leichter erlernen lassen als ungleichmäfsige, in didaktischer Beziehung ein Fortschritt gemacht. Aber innerhalb der einzelnen, nach der Perfektbildung geschiedenen Gruppen ist dann wieder, so viel ich sehe, in der alten Weise nach dem Stammcharakter geordnet, nicht aber, wie es die weitere Durchführung des Prinzips verlangte, nach dem Supinum. Daher folgen denn z. B. S. 66 hinter einander die Supina *strictum*, *fixum*, *tractum*, *flexum*, *structum*, *victum*, *fluxum*, und der Wechsel von *t* und *s* bei der Supinbildung erschwert das Behalten.

Unter den weniger durchgreifenden Neuerungen ist die Gegenüberstellung der vier Arten Numeralia in § 20 eine entschiedene Verbesserung. Dagegen halte ich es für unpraktisch, dafs in § 7 die dort aufgezählten Wörter nun sämtlich in der Form des jedes-

mal zur Sprache kommenden Kasus aufgeführt sind, z. B.: „Also *paupere, divite, vetere, participe, principe.*" Ein Beispiel genügte, die übrigen Formen mufs der Schüler selbst bilden lernen; die Aufzählung aller verleitet zur Bequemlichkeit und Denkfaulheit. Ebenso ist es, wenn in § 8—10 den in den Ausnahmen enthaltenen Wörtern bei der Angabe des Deutschen noch einmal das Genus vorgedruckt ist; ähnlich auch in § 13.

In Bezug auf Einzelheiten habe ich, unter Aufrechterhaltung der in meiner ersten Besprechung vorgeschlagenen und nicht aufgenommenen Änderungen, Folgendes zu bemerken. In § 6 ist *animal* ebenso wenig ein Parisyllabum, wie das beseitigte *vectigal.* — § 7 auf S. 7 vorletzte Zeile lies *hostis* für *hostes.* — § 9 ist an die Stelle der alten lat. Regel *Tolle me* etc., die ich noch immer für durchaus praktisch halte, eine deutsche getreten, in welcher fälschlich „Akkus. Sing." für „Abl. Sing." steht und behauptet wird, *domus* habe im Acc. Pl. gewöhnlich die Kasusendung nach der zweiten Deklination. *Domus* ist in diesem Kasus ebenso gut wie *domos*, wenn auch nicht ganz so häufig; s. Neue I p. 520 f.; wozu also die Beschränkung? — § 20 Anmerkungen I 2 tilge „gewöhnlich". — In § 25 I stimmen die Trennungen in den Beispielen nicht mit den in den vorausgehenden Konjugations-Tabellen angewandten überein. Sollen sie aber nur zur Veranschaulichung der in der Regel angegebenen Veränderungen dienen, so mufs z. B. 2 b), wo gesagt wird, dafs der Konj. Pr. Act. durch Verwandlung des *o* in *am* gebildet werde, *dele-o dele-am* und *audi-o audi-am* gedruckt werden. — § 26 ist die Regel im zweiten Absatze falsch wegen *capiët*; die richtige Fassung hatte ich aus Fromm angegeben. — § 29 I a ist es passender für die Komposita von *cadere* folgende Bedeutungen anzugeben, *occidere* niederfallen, untergehen, *accidere* zufallen, sich ereignen: *concidere* zusammenfallen. Bei *parco* stehe *temperatum* für *par, sum.* — § 29 II darf *patefacere* bei *facere* nicht fehlen; stat *pluo, plui* würde ich *pluit, pluit* lernen lassen. — § 29 IV vermisse ich bei *serere* säen ein Kompositum, etwa *inserere.* — § 31 II fehlt *nasciturus* bei *nasci.* — § 34 wird in der Rege über *ferre* der Begriff „Bindevokal" eingeführt, der dem Quintaner unverständlich ist. — § 36 vermisse ich eine Regel über den Übergang des Stammvokals *i* von *ire* in *e.* — In § 40, 2 fehlt die Angabe, dafs beim Acc. c. inf. das Subjekt (Pronomen!) ausgedrückt werden mufs, und dafs auch das Prädikatssubstantiv in den Acc. tritt. Wunderlich ist der Auzdruck: „Der Infinitivus Futuri Activi und Perfecti Passivi wird dekliniert."

Frankfurt a. O. H. Eichler.

A. Gehring, Die Behandlung der Griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda. Gera, A. Nugel, 1886. 79 S. 1,50 M.

Nachdem der Verf. in schönen Worten seiner Überzeugung Ausdruck gegeben, dafs der griechische Unterricht die Basis der höheren Bildung bleiben müsse, und dafs innerhalb dieses Unterrichts die Lektüre noch mehr als bisher in den Vordergrund zu stellen sei, deckt er die Schwierigkeiten auf, die sich ergeben, seitdem man die dem Griechischen zu widmende Zeit vermindert habe, ohne von den bisherigen Forderungen etwas nachzulassen, und sinnt auf Mittel und Wege, diese Schwierigkeit zu beseitigen.

Sehr ansprechend sind die Ausführungen des Verf.s S. 7 ff. über den Wert der lateinischen Sprache für die grammatisch-logische Ausbildung der Schüler und über die Bedeutung der griechischen Sprache als eines Hilfsmittels zum Verständnis der Litteratur. Er ist also berechtigt zu verlangen, dafs die Kenntnis dieser Sprache auf das nötige Mafs beschränkt werde, und dafs man es hier nicht auf systematische Vollständigkeit sondern auf eine Auswahl des Wissenswerten absehe. Von diesem Standpunkte aus darf er unsern Schulgrammatiken den Vorwurf machen, dafs sie zu viel Lernstoff enthalten, darf er eine Beschränkung fordern und Regeln, welche die Schüler können müssen, von solchen, welche sie nur zu wissen brauchen, unterscheiden. Mit diesem auf Vereinfachung und Erleichterung abzielenden Bestreben des Verf.s wird man durchweg einverstanden sein; über die Durchführung im einzelnen wird man oft anders denken. So geht mir der Verf. mit der Bestimmung dessen, was von der systematischen Behandlung in der Grammatikstunde ausgeschlossen werden soll (S. 11 ff.), zu weit. Bis zu einem gewissen Grade ist die Systematik nicht zu entbehren; alles, was nötig ist, damit ein ausreichendes Verständnis der gelesensten Schulschriftsteller erzielt wird, mufs kurz und bündig in der Grammatik gelehrt und von den Schülern gelernt werden. Ich halte es für gar kein Unglück, dafs in der Untersekunda dies und jenes dem Gedächtnis eingeprägt wird, was in dem augenblicklich gelesenen Schriftwerk nicht vorkommt; es wird eben der späteren Zeit vorgearbeitet. Eine umfangreiche Grammatik, die alle Regeln mit allen Ausnahmen in möglichster Vollständigkeit aufführt, halte ich mit dem Verfasser für ein nicht blofs unnützes, sondern auch verwirrendes und schädliches Hilfsmittel; aber einem gedrängten Lehrbuch, wie etwa Seyfferts von Bamberg bearbeiteten Hauptregeln der griechischen Syntax möchte ich entschieden das Wort reden. Ein derartiges Buch mutet wirklich dem Schüler nicht zu viel zu, und dann hat die Benutzung eines solchen Kompendiums noch den grofsen Vorteil, dafs der Schüler in ihm heimisch wird und sich bei schwierigen Fragen leicht Rats erholen kann. Der Verf. läfst zwar auf S. 30 ausdrücklich zu, dafs in der Sekunda die Syntax in wöchentlich einer Grammatikstunde besonders behandelt wird, aber er befolgt eine

ganz andere Methode. Er will an Stelle einer Grammatik mit dem Texte der Regeln eine Beispielsammlung gesetzt wissen. Was er zu gunsten dieser auch schon von Baumeister aufgestellten Forderung sagt, ist bestechend, und doch hat die Sache ihr Bedenkliches. Gewifs soll die induktive Methode angewandt werden, gewifs sind die Schüler anzuhalten, aus den Beispielen die Regeln herauszufinden, wie anderseits die Regel mit Beispielen zu belegen; aber es heifst doch der jugendlichen Kraft zu viel zumuten, wenn man verlangt, dafs sie die erkannte Regel in eine bleibende Form, einen allseitig deckenden und erschöpfenden Satz kleidet. Dann möchte es viel Schwanken, viel Unsicherheit geben. Die Sammlung von Beispielen, die der Verf. S. 43 ff. zum Abdruck bringt, um die Regeln vom Infinitiv und Participium gleichsam handgreiflich vorzuführen, zeugt von entschiedenem Geschick; und doch bin ich der Ansicht, dafs ein kurzes Beispiel mit der daraus abgeleiteten kurzen Regel mehr wirkt, als 8 oder 10 Beispiele des Verfassers. Auf dieses Gebiet kann ich ihm also nicht folgen; ich kann auch die Ansicht nicht für richtig halten, dafs die verba in μι nach U. III gehören und dafs in O. III für die Syntax schon ein breiterer Raum gewonnen wird (s. mein Referat Verhandl. der Dir.-Vers. Bd. 21 S. 300); im übrigen aber erkenne ich gern an, dafs ich der sinnigen und mit eben so grofser Wärme wie Klarheit geschriebenen Abhandlung mannigfache Anregung verdanke und dafs sie der Beachtung der Fachlehrer wohl zu empfehlen ist.

Stettin. Chr. Muff.

Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Albert von Bamberg. Zweiter Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. Neunte, durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin, Julius Springer, 1887. X u. 238 S. 2 M.

Auch von dieser neuen Auflage gilt, was der unterzeichnete Ref. schon bei der Besprechung der 7. und 8. Auflage in dieser Zeitschrift 1882 S. 231 f. und 1884 S. 482 f. hervorgehoben hat. Seitdem das rühmlich bekannte Seyffertsche Übersetzungsbuch von der sachkundigen Hand von Bambergs bearbeitet wird, hat fast jede Auflage eine Neuerung oder Zugabe gebracht, welche dem praktischen Bedürfnisse entgegenkommt, ohne doch den gleichzeitigen Gebrauch verschiedener Auflagen in derselben Klasse zu stören oder unbequem zu machen. Die 5. Auflage 1875 berücksichtigte besonders die Formenlehre, die 6. Auflage 1878 fügte eine neue Abteilung der Stücke ein, während die syntaktischen Regeln in der Bambergschen Bearbeitung ausgeschieden und zu einem selbständigen Leitfaden gestaltet wurden. Die 7. Auflage 1881 trennte weiterhin auch die Übungsstücke zur Formenlehre ab und vereinigte dieselben mit neuen Übungsstücken zu dem früher nicht berücksichtigten Pensum der Elementarstufe

Quarta resp. jetzt Untertertia zu einem besonderen Teil I. Die 8. Auflage 1884 brachte ohne Preiserhöhung ein besonderes Wörterverzeichnis, welches namentlich seit Einführung der neuen Lehrpläne einem unabweisbar gewordenen Bedürfnisse abhilft. Die vorliegende 9. Auflage endlich enthält zwei Neuerungen; einmal sind die bisher unter dem Texte stehenden Übersetzungshülfen an das Ende des Buches verpflanzt worden; sodann ist eine nicht geringe Zahl neuer Abschnitte *suis locis* eingefügt. Die Verpflanzung der Übersetzungshülfen will mehrfach geäufserten Wünschen Rechnung tragen und offenbar denselben Zweck verfolgen, welchen die Ausgaben B der in der Bibliotheca Gothana herausgegebenen Schulautoren mit erklärenden Anmerkungen für Schüler dienen sollen. Ref. bekennt, dafs ihm diese Änderung mindestens unnötig erscheint. Die bisher unter dem Texte stehenden Übersetzungshülfen enthalten gröfstenteils blofse Verweise auf Xenophons Anabasis und auf die Hauptregeln zur Syntax und zum kleineren Teile geeignete Vokabeln. Ohne wirkliche Präparation konnte also doch kein Schüler damit auskommen; so schadeten also die Noten unter dem Texte nichts bei der Klassenübersetzung.

Weit freudiger zu begrüfsen ist dagegen die Vermehrung des Übersetzungsstoffes. Dieselbe beträgt etwa 7 Oktavseiten; während die 8. Auflage VIII und 230¼ S. zählte, beträgt die Seitenzahl der 9. Aufl. X und 238 S. Insbesondere sind auch die Beispiele zur Kasus-Syntax entsprechend früher geäufserten, aber in der vorigen Auflage nicht berücksichtigten Wünschen vermehrt worden; hinzugekommen sind nämlich die Abschnitte 1. Abt. IV b Satz 215—224 über den Genetiv; IV c Satz 92—103 über den Dativ. Ref. vermifst freilich noch immer einige zusammenhängende Stücke oder wenigstens vermischte Beispiele für die Kasuslehre im allgemeinen. Für diejenigen, welche den Gebrauch der Präpositionen nach dem seit der 17. Aufl. mit den Hauptregeln der Syntax verbundenen Anhang einüben möchten, sind im Vorwort zahlreiche Übungssätze aus der 1. Abteilung I—VI als geeignet näher bezeichnet worden.

Für die Einübung der Syntax sind folgende Abschnitte hinzugekommen: 1. Abt. V c Satz 263—292, anscheinend die Modi in Temporalsätzen betreffend, an die sie sich unmittelbar anschliefsen. In der That sind es aber vermischte Beispiele zum Gebrauch der Modi in Nebensätzen überhaupt; sie müfsten demgemäfs in einer späteren Auflage auch als solche bezeichnet werden. Ferner sind neu: V d Satz 77—80 (Infinitiv); V e S. 154—165 (Participium); V f S. 11—13 (Verbaladiectiva); VI S. 26—29 (Partikeln).

Auch die 2. Abteilung hat neue zusammenhängende Stücke an geeigneten Stellen erhalten, nämlich: II d, IX b u. c, XX d u. e, XXIII a u. b, XXVIII 2b, 3a LII. Die neuen Sätze und

Stücke sind wie die früheren durchweg zweckmäfsig und der Leistungsfähigkeit der betreffenden Klassenstufen angemessen. Dafs mehrere der neuen Stücke im Anschlufs an die Klassenlektüre aus Lysias, Thukydides und Platon (Apologie und Kriton) bearbeitet sind, zeugt von der gesunden und den Grundsätzen des neuen preufsischen Lehrplans d. J. 1882 entsprechenden Praxis des Verf.s, welche Lektüre und Grammatik sich gegenseitig fruchtbar durchdringen läfst. Besonders empfiehlt sich hierbei der neue Abschnitt XXVIII 2b, welcher den Kern der Verteidigungsrede des Sokrates in einer längeren *oratio obliqua* wiedergiebt.

Da in jedem Abschnitte der 1. Abteilung die Übungssätze mit fortlaufenden Nummern und in der 2. Abteilung die neuen Stücke unter Beibehaltung der entsprechenden römischen Nummern mit fortlaufenden Buchstaben bezeichnet sind, so können, wie bereits erwähnt, verschiedene Auflagen in einer Klasse ohne Schwierigkeit noch längere Zeit neben einander benutzt werden. Möglicherweise hat diese Rücksicht den Verf. bestimmt, im übrigen die frühere Anordnung des Seyffertschen Übungsbuches nicht zu ändern. Ref. hat bereits in der Besprechung der 7. Aufl. in dieser Zeitschrift 1882 S. 233 darauf hingewiesen, dafs der sogenannte futurische und iterative Gebrauch des Konjunktivs mit ἄν und des Optativs ohne ἄν keinen Anspruch auf selbständige Behandlung hat, sondern mit dem Gebrauche der hypothetischen Relativ- und Temporalsätze zusammenfällt, und dafs demgemäfs auch die dahingehörigen Sätze der 1. Abt. V c S. 94 bis 100 nicht nach den Finalsätzen, sondern unter den Relativ- resp. Temporalsätzen stehen sollten, wenn auch selbstverständlich diese in ihrer Zusammenstellung bald als faktische, bald als hypothetische, d. h. bald in der Form des Urteilssatzes, bald in der Form des Begehrungssatzes auftreten.

Die äufsere Ausstattung sowie die Sorgfalt des Druckes sind wie bei den früheren Auflagen in hohem Mafse als befriedigend anzuerkennen. Druckfehler sind kaum bemerkt. In der Orthographie sind noch wenige aus der früheren Zeit herrührende Ungleichheiten vorhanden. Fürwörter wie z. B. andere, alle, folgendes u. dergl. sind nach der neuen Orthographie klein zu schreiben. Diese Wörter sind aber mehrfach z. B. auf S. 18. 19. 39. 40 grofs, weiter unten dagegen z. B. S. 63 richtig geschrieben.

Im allgemeinen kann nur das Urteil wiederholt werden, dafs das Seyffertsche Übungsbuch in der Bambergschen Bearbeitung sich als ein vortreffliches Lehrmittel bewährt hat, welches auch in der neuesten Auflage der allgemeinen Beachtung auf das angelegentlichste empfohlen zu werden verdient.

Wittstock. Richard Grosser.

---

1) **W. Gerberding und K. Beyer, Kurzgefafste deutsche Grammatik für Schulen und Fortbildungsanstalten. 4. verb. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. VI u. 80 S. 0,80 M.**

Der Unterricht in der deutschen Grammatik unterscheidet sich vom Unterricht in fremdsprachlicher Grammatik dadurch, dafs er der Hauptsache nach die Bekanntschaft mit dem Rohstoffe voraussetzt und das grammatische Verständnis zum Bewufstsein und zu geordnetem Wissen zu bringen sucht. Daher mufs der deutsche Unterricht möglichst von der lebendigen Sprache des Schülers ausgehen und nicht von toten Paradigmen. Dieser Grundsatz ist im vorliegenden Buche befolgt. Trefflich ist gleich im Anfange die Entwicklung der Lehre vom Subjekt und Prädikat, vom Substantivum und Pronomen, vom Verbum, Adjektiv und Artikel aus dem einfachen Satz, ferner die Entwicklung der Deklination aus einzelnen Sätzen, in welchen die sämtlichen Kasus zunächst im Zusammenhang auftreten; geradezu mustergiltig möchten wir aber die Art nennen, wie der Gebrauch des Objekts, des Genetivs, Dativs, der präpositionellen Beziehungen aus den notwendigen, die verschiedenen Umstände (des Ortes, der Zeit, der Art und Weise, des Grundes) und die Lehre vom Adverb aus den nicht notwendigen näheren Bestimmungen des Verbums in der Weise entwickelt werden, dafs des Schülers grammatische Findigkeit geschult und sein grammatischer Sinn ausgebildet wird. Auch die Wortbildungslehre bietet bei aller Knappheit doch so viel Stoff, dafs sie das Denken des Schülers auf dieses Gebiet zu richten und seine Aufmerksamkeit für die Hauptfragen dieses Teils der Grammatik zu wecken vermag. Als eine recht nachahmenswerte Einrichtung möchten wir hervorheben, dafs die Interpunktionslehre, welche am Schlusse des Buches im Zusammenhange vollständig gebracht wird, wiederholt schon an geeigneten Stellen hineinverarbeitet ist in die grammatischen Erörterungen über den Satz und so aus ihrer einsamen Höhe, auf welcher sie sonst gemeiniglich thront, in das Gesichtsfeld des Schülers gerückt ist. — Alle diese Vorzüge verdankt das Buch seinem Ursprunge. Hervorgegangen aus einem kurzen Leitfaden für Handwerkerfortbildungsschulen hat es sich allmählich erweitert zu einer Grammatik, die mit Nutzen an jeder höheren Bildungsanstalt gebraucht werden und dazu beitragen kann, dafs diese Schulen das Eine, was ihnen besonders not thut, immer mehr gewinnen, nämlich möglichst kräftige Fühlung mit der Methodik der Volksschule. Die wissenschaftliche Korrektheit ist aufserdem in dem Buche überall so gewahrt, dafs es mit Ehren sich neben jede streng wissenschaftliche Leistung stellen darf.

2) **W. Gerberding, Deutsche Gedichte zum Gebrauch in den unteren Klassen höherer Schulen. Dritte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. XII u. 299 S. 2 M.**

An Gedichtsammlungen für die Schule ist kein Mangel; gute Sammlungen sind aber so selten, dafs die wenigen, die vorhanden

sind, bei jeder neuen Auflage neue Beachtung verdienen. Zu diesen gehört das Buch von G. — Besonders ist zu loben, dafs in ihm ein Kanon von Mustergiltigem, Klassischem und was unter irgend einem Gesichtspunkt vorzüglich genannt werden mufs, geboten wird, während andere Lesebücher zu sehr einen encyklopädischen Charakter an sich tragen, d. h. mehr darauf sehen, was in irgend einer Beziehung nützlich sein kann. Ferner berücksichtigt die Sammlung besonders dasjenige, was die bleibende Anerkennung der Erwachsenen als vortrefflich gestempelt hat; es ist deshalb manches aufgenommen, was in den allgemeinen Besitz und Hausgebrauch der Gebildeten übergegangen ist, ohne gerade den höchsten Anforderungen der Aesthetik zu genügen. Hier findet man Gedichte (z. B. Johann der Seifensieder; der Peter in der Fremde; Goliath und David), die in neueren Lesebüchern vielfach fehlen, weil sie nicht durch hervorragend ästhetische Eigenschaften sich auszeichnen, welche aber durch ihren einfachen Humor, der doch auch ein Kind der Poesie ist, sich ihr Bürgerrecht erworben haben. Dafs G. auf dem Gebiete des sogenannten Deuterokanonischen, wo der moralische Wert mehr ins Gewicht fällt als der poetische, nicht zu engherzig gewesen ist, möchte ein Vorzug des Buches sein; denn durch das „Morgenthor des Schönen" führen wir unsere Jugend oft leichter zum Guten, als über den rauhen Pfad der Gesetze Mosis, zumal wenn wie in dem Buche von G. alles Plumpmoralische und alle fadenscheinige Ethik klug vermieden ist. — Auch in dem Grundsatze, nur soviel zu bieten, als die Schule in der gegebenen Unterrichtszeit verarbeiten kann, liegt goldene Weisheit. Gerade hier zeigen zahlreiche unserer gebräuchlichen Lesebücher einen bedauernswerten Mangel an Beschränkung. Nur ein Beispiel für viele: Gerberding hat für VI 50, Hopf u. Paulsick 74, G. für V 51, H. u. P. 100, G. für IV 62, H. u. P. 106 Gedichte, also im ganzen für die 3 unteren Klassen G. 163, H. u. P. 280. Nun hat die Oberrealschule, für welche zunächst G.s Buch bestimmt war, in 3 Jahren 480 deutsche Stunden; es würde also nach G.s Ansicht alle 3 Stunden etwa ein Gedicht zu verarbeiten sein. Dagegen würde das Gymnasium (mit 280 deutschen Stunden in den untersten 3 Klassen) mit Hopf und Paulsick pro Stunde ein Gedicht zu verarbeiten haben. Da das platterdings unmöglich ist, so mufs mit Auswahl gelesen werden. Vor solcher Auswahl aber hat Ref. gewaltigen Respekt, so lange die deutschen Stunden (leider mufs es gesagt werden) an unsern Lateinschulen die Stiefkinder der Lehrerpräparation sind. Kann man's doch erleben, dafs ein vom furor latinus besessener Philologus in jedem Tertial seinen Tertianern von neuem das wegen seines guten lateinischen Klanges inniggeliebte ver sacrum von Uhland auftischt und mit philologischer Akribie tranchiert. — Nur keine Freiheit der Wahl auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts in den mittleren Klassen; dazu

liegt dieser Lehrgegenstand noch viel zu sehr im Argen. Nirgend sonst wo thut ein Kanon uns so not und so gut wie hier.

Was nun die Auswahl der lyrischen Gedichte anbelangt, so ist hier von G. alles fortgelassen, was Kindern auf den Leib zugeschnitten ist, also alles das, was forciert kindliche Empfindungen oder sentimentales Gethue enthält; besonders bietet die Sammlung eine Fülle solcher Lieder, die für frischen und fröhlichen Sang sich eignen. Und das ist gut. Die Gedichtsammlungen haben dahin zu wirken, dafs unsere sangbare Lyrik uns in Kopf und Herz übergeht, damit man uns nicht fürder den Vorwurf mache, dafs der Deutsche von seinen schönsten Liedern nur immer den ersten Vers und den nur halb könne. — In der Fassung der einzelnen Gedichte zeigt G. überall das Bestreben nach korrektester Wiedergabe des Originals. Schon für die erste Auflage hat er keine Mühe gescheut in dieser Richtung; die 3. Auflage legt den Beweis ab, dafs das Streben des Verf.s unermüdlich dasselbe geblieben ist. — Dafs Höltys „Feuer im Walde“ nach der Vofsschen Redaktion gegeben ist, kann man nur gutheifsen. Wer möchte in diesem Gedichte die Worte entbehren: „Steht, Kinder, steht! Verlasset euren König nicht! rief Vater Kleist; da sank er hin.“? Auch die Kürzungen (3 an der Zahl) sind recht wohl erwogen. Dafs in Körners „Zur Nacht“ der Vers vom „Liebchen“ gestrichen ist, möchte gerechtfertigt erscheinen; denn das Liebchen in diesem Zusammenhang schlummert noch jenseits des Sextaner-Horizonts. Wenn er einmal erwachsen ist und das Körnersche Gedicht dann im Urtext liest, wird er dem Verfasser dankbar sein, dafs dieser ihm nicht in der Erweiterung seiner Empfindungen vorgegriffen hat. Dafs im übrigen G. aber nicht an übertriebener Prüderie leidet, zeigt die volle Wiedergabe von Geibels „Wanderlust“, dem ohne das „Liedel vom Schatz“ (das in manchen Lesebüchern fehlt) doch auch ein gut Teil „Blume“ abgeht. Ganz besonders aber mufs man sich freuen, dafs in Eichendorffs „Der frohe Wandersmann“ der Vers fortgelassen ist von „den Trägen, die zu Hause liegen und nur vom Kinderwiegen, von Sorgen, Last und Not und Brot wissen.“ Dieser Vers verringert das sonst so ästhetisch vollkommene Liedchen in einem Mafse, dafs man glauben möchte, irgend ein moderner Scholiast habe Eichendorff aus Tort den Wechselbalg in die Wiege gelegt. Deshalb erscheint's höchst seltsam, dafs andere Lesebücher (z. B. das von Derichsweiler) den Vers überhaupt noch haben. — Am Schlusse noch ein Wort über den Gebrauch solcher Gedichtsammlungen. Ref. hält sie für besser und passender als Lesebücher, die Prosa und Poesie enthalten und die deshalb zu mehrbändigem Umfang anschwellen; Gedichtsammlungen können, da sie durch mehrere Klassen gebraucht werden, dem Schüler als eisernes Inventarium lieb werden und ihn auch in die oberen Klassen begleiten. Wenn nun in diesen die litte-

rargeschichtlichen Bemerkungen ihren Zweck recht erfüllen sollen, so müssen sie möglichst an Bekanntes anknüpfen und die Kenntnisse, die aus den unteren Klassen mitgebracht werden, verwerten; sie müssen einen denkenden Rückblick werfen auf das, was aus den frühen Knabenjahren an Poesie herüberklingt. Das können sie aber nur, wenn knappe Gedichtsammlungen das Beste ihnen recht zum Bewufstsein gebracht haben und wenn nicht dicke Lesebücher das, was bleibenden Wert hat, unter allerhand prosaischem Werk, das nur von vorübergehendem Wert ist, verdecken und verstecken. Aus all' diesen Gründen möchte das Gerberdingsche Buch auch über den Kreis hinaus, für den es ursprünglich bestimmt war, rechte Beachtung verdienen.

Düsseldorf. A. Matthias.

---

1) J. Lehmann und E. Lehmann, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern, in sechs Stufen bearbeitet. I. Stufe. 12. Aufl. Mannheim, J. Bensheimer, 1886. XIII u. 203 S. 2,75 M, geb. 3,10 M.

„Anschauung . . . . dieses einzige Wort zeigt die Grundlage, den Charakter, das etwaige Verdienst unserer Methode, und wenige Worte werden genügen dem freundlichen Leser zu zeigen, wie wir dieses Prinzip im Sprachunterrichte zur Geltung bringen. Wir treten mit einem Stöckchen oder Lineale in der Hand vor unsere, vielleicht sehr zahlreiche Klasse, zeigen etwa auf das Fenster und sprechen laut und deutlich: *Voilà la fenêtre.* So machen wir die Zöglinge nach und nach mit allen Gegenständen um sie und an ihnen, so weit wir sie ihnen in Natur vorführen können, bekannt. Ist dies geschehen, so nehmen wir etwa ein Buch zur Hand, fahren mit der Hand den Konturen desselben nach und sagen: *le livre est carré;* wir zeigen dieselbe Eigenschaft an einem Hefte, einem Tische, einem Fenster, an allem, was um uns her die gleiche Form hat. Hat der Schüler die sinnlich zu demonstrierenden Eigenschaftswörter inne, so suchen wir ihm durch Bewegungen und Handlungen: *je me lève — lève-toi — je prends le livre — prends le livre — je mets la main droite sur la tête,* etc. die zunächst liegenden Thätigkeiten, mithin die ihm vorerst nötigsten Zeitwörter, geläufig zu machen."

So sprechen sich die Verfasser in ihrem Vorworte über ihre Methode aus. Wir haben dem gegenüber prinzipiell zu entgegnen: Die Anschauung ist eine herrliche Sache beim Unterricht, und sie mag lediglich nach Bedürfnis auch beim fremdsprachlichen Unterricht zu Hülfe genommen werden, aber sie ist nicht geeignet, um als Prinzip für eine Methode verwendet zu werden. Denn 1) ist die Anschauung, wo sie gegeben werden kann, meist unnütz. Von einem Fenster pflegt ein Schulkind auch ohne dafs man es ihm zeigt sine Anschauung zu haben. Dafs die fran-

zösische Vokabel besser im Gedächtnisse bleibt, wenn man dabei auf das Fenster zeigt, wie die Verfasser behaupten, müssen wir verneinen; es kommt nur auf die Häufigkeit der Wiederholung an, ob die Vokabel besser oder schlechter behalten wird. Zudem, welchen Umweg nehmen die Verfasser, um den Schülern den Begriff „viereckig“ klar zu machen, der mit der einfachen Aussprache des deutschen Wortes sofort klar ist! Wozu hat denn das Kind seine Muttersprache erlernt, wenn sie ihm nicht zu weiteren Kenntnissen behülflich sein soll? Man wird es doch bei der Erlernung einer zweiten Sprache nicht noch einmal alle Prozesse durchmachen lassen wollen, die es bei der Muttersprache hat durchmachen müssen?

2) Zweitens ist unserer Meinung nach diese Anschauungsmethode nicht durchzuführen. Der Anschauungsstoff geht bald aus, wenn der Lehrer nicht die zur Anschauung gelangen sollenden Gegenstände zur Hand hat. Wie kann er aber für alle Vokabeln, die im Sprachunterricht gelernt werden sollen, das betreffende Objekt im Schulzimmer haben? Eine reine Unmöglichkeit. Bis zur 7. Lektion geht alles gut; aber in der 8. wird der Anschauungsstoff schon auszugehen anfangen; denn wer hat im Schulzimmer „Männer-Shawl“ und „Frauen-Shawl“, „zwei Armbänder, einen Fächer, einen Muff, Ohrringe, Häubchen, Scheren, Schürzen“ und dergleichen immer bei der Hand? Wer Bier, Wein, Branntwein, Thee, Kaffee und Chocolade, wie sie Lektion 23, oder schmutziges Papier, schmutzige Taschentücher und schmutzige Hände wie sie Lektion 27 verlangt?

Welcher Lehrer möchte sich dazu hergeben „durch Bewegungen und Handlungen“, welche die Verfasser laut Vorrede verlangen, also pantomimisch darzustellen, was z. B. in Lektion 20, 23, 30 u. a. vorkommt: „*Je renverse une chaise. Je souffle sur les mains. Je bois dans le verre. Je mets le doigt dans le verre. Je retire mon mouchoir de ma poche, j'essuie mon doigt. Je mets un morceau de papier dans ce verre. — Je laisse tomber mon mouchoir. Je ramasse mon mouchoir. Je me mouche avec mon mouchoir. — Je plie cette feuille de papier; je la déplie, je la roule, je la déroule; je fais un trou dans cette feuille de papier; voilà le trou. Je froisse ce papier*“ u. s. f.

Bald genug zeigt sich, dafs diese Art der Anschauung nicht durchgeführt werden kann, und nun nimmt die „Anschauung“ (?) der Vokabeln und der grammatischen Formen und Regeln einen immer gröfseren Platz ein.

Die zweite Abteilung enthält eine gröfsere Anzahl von Fabeln mit sehr schlechten Holzschnitten unter dem Titel: „Die Anschauung im Bilde“. Anschauung und Bild sind dabei ebenso überflüssig wie vorher, ohne Bild lassen sich nicht weniger leicht Sprechübungen an solche Fabeln anknüpfen.

3) Ein drittes, was wir gegen das vorliegende Buch bemerken möchten, ist: Eine solche Methode verträgt überhaupt kein Buch,

wenn sie nicht zur tötlichen Langeweile führen soll. Wer diese Methode eine Zeit lang verfolgen will — denn auf die Dauer läſst sie sich ja doch nicht durchführen — der wird sich doch nach den Gegenständen in seiner Umgebung richten, und nicht nach einem Lehrbuch, das ihm alles, auch das Geringste, vorschreibt und ihn sklavisch bindet. Wenn die Anschauungs-Methode überhaupt einen Wert haben soll, so muſs sie so zu sagen aus freier Hand gelehrt werden von Lehrern, die des Französischen völlig mächtig sind. Wir können uns nicht denken, daſs solche Lehrer sich in die Sklaverei eines Lehrbuches begeben, welches diese Methode bis ins Detail ausführt. Denn eben eine Ausführung im starren Druck ist es, welche diese Methode nicht verträgt.

2) Nouveaux cours de langues modernes d'après la méthode naturelle (sans grammaire et sans traduire) par Arthur Zapf. Tome I. Français. Berlin, Siegfried Cronbach, 1887. XI u. 117 S. 2 M.

Es läſst sich von diesem Buche sagen, was auch von der Anschauungsmethode gilt. Man raubt auch dieser sogenannten „natürlichen Methode“ ihre gröſsten Vorzüge: Beweglichkeit und Natürlichkeit, wenn man sie dem Drucke unterwirft. Man lese nur die erste *Leçon:* „(*Le professeur écrit les mots suivants sur le tableau:*) *Le plancher, le plafond, le mur*“ etc. „*la plume, la table*“ etc. „(*Ensuite le professeur dit chaque mot l'un après l'autre à l'élève lentement et distinctement en indiquant les objets ci-dessus. Aussitôt qu'il a prononcé un mot, il le fait répéter par l'élève. Il l'invite à cela par un geste, par exemple en approchant son oreille de la bouche de l'élève*“) . . . und so werden noch andere Bühnenweisungen gegeben. „(*Puis le professeur écrit encore ces mots sur le tableau:*) *Qu'est-ce que c'est que cela?* (*D'abord il demande en regardant l'élève et en désignant la table:*) *Qu'est-ce que c'est que cela?* (*Le professeur répond lui-même à sa question:*) *C'est la table.* (*Il demande de plus en montrant la chaise:*) *Qu'est-ce que c'est que cela?* (*Si l'élève ne sait pas répondre lui-même* (*!!*), *le professeur répond encore à cette question. Aux autres questions l'élève saura certainement répondre* . . (?) *Il faut faire attention que l'élève ne change pas le et la!*) — So geht es weiter durch 48 Lektionen hindurch mit tötender Langeweile. In der 2. Lektion werden alle gelernten Substantive mit *où* und *là* verbunden — der Verfasser führt dies mit allen Wiederholungen im Detail gedruckt aus —, in der 3. kommen neue Substantiva, in der 4. Adjektiva, in der 11. Fürwörter, in der 12. Präpositionen neu hinzu; und so geht es fort in ewigem Einerlei. Dabei sagt der Verfasser in der Vorrede: „*l'étude d'une langue étrangère d'après la méthode naturelle est plutôt une distraction, un plaisir, et non pas un travail; les élèves viennent à la leçon avec un véritable enthousiasme, ce qui produit naturellement le meilleur effet sur leurs progrès.* Wir

bezweifeln nicht nur diesen Enthusiasmus und die Fortschritte, sondern wir sind auch fest überzeugt, dafs keine fremde Sprache ohne ernste Arbeit gelernt werden kann.

3) A. Ricard, Hilfstabellen für die Konjugation der französischen regelmäfsigen und unregelmäfsigen Zeitwörter. Vademecum für Schüler und Studierende aller Anstalten, Kandidaten der französischen Sprachen, für Korrespondenten, Litteraten, Bank- und Bureaubeamten etc. zusammengestellt. Prag, Neugebauer. 20 Pf.

Ihrer Anordnung und ihrer Ausführung wegen sind diese auf Pappe zu spannenden Tabellen höchstens „für das Kontor oder den Schreibtisch des Litteraten", jedenfalls aber nicht für gymnasiale Zwecke geeignet.

Berlin. W. Mangold.

---

1) Longmans School Geography by G. G. Chisholm. London, Longmans, Green and Co., 1886. XIV u. 306 S. Mit 61 Illustrationen.

H. H. Johnston, der Erforscher des Kilima-Ndjaro, schliefst in der Einleitung zu seinem Reisewerke eine Aburteilung der englischen schulgeographischen Bücher mit folgenden grimmigen Bemerkungen: Ich hoffe, dafs in den meisten derselben jetzt Elsafs und Lothringen von Frankreich getrennt sind und die territoriale Einheit Italiens eine vollendete Thatsache geworden ist; aber ich glaube, der Kongo ist heutigentags noch nicht entdeckt, und die europäische Türkei umfafst noch immer die Donaufürstentümer, Serbien, Bulgarien und Montenegro. Ich nahm erst vor kurzem eines dieser englischen Schulbücher zur Hand und fand, dafs der Miltsin-Berg in Marokko von rund 3660 m Höhe die höchste bekannte Bergspitze Afrikas sei." — Nimmt man jedoch angesichts eines solchen absprechenden Urteils das vorliegende Schulbuch zur Hand mit der Erwartung, darin eine ähnliche Ansammlung alter Sünden zu entdecken, so wird man sich auf das angenehmste enttäuscht finden, denn den geographischen Entdeckungen der neuesten Zeit ist ebenso gut ihr Recht widerfahren wie den allerjüngsten politischen Umbildungen; dem Kongostaate und den deutschen Kolonieen wird darin gebührend Rechnung getragen, und die Bearbeitung des allgemeinen Teils stützt sich auf eine hinreichende Vertrautheit mit den neueren Theorieen der physikalischen Erdkunde. Es kann uns das mit Genugthuung erfüllen, da der Verfasser sich ausgesprochenermafsen auf deutsche wissenschaftliche und schulgeographische Werke stützt und der deutschen Schulgeographie die höchste — und in der dem stilbewufsten Engländer eigentümlichen Häufung wohlklingender, halbpoetischer Redewendungen fast zu schmeichelhafte — Anerkennung zollt. Besonders hat er sich die „Schulgeographie" Kirchhoffs zum Muster genommen, und ihr Gepräge ist dem Werke deutlich aufgedrückt. Dasselbe scheint allerdings ein Erstling seiner Art auf englischem

Boden zu sein und verdient deshalb umsomehr volle Anerkennung. Mag auch in dem allgemeinen, zunächst für den Lehrer bestimmten Teile manches nur oberflächlich berührt sein, so ist doch dort wie in der Länderkunde der Stoff mit einer nachahmenswerten Klarheit und mit einer Leichtigkeit des Stils behandelt, wie sie in Israel nicht immer gefunden werden. Gleich anerkennungswert ist die Auswahl der zur Schilderung eines Landes herangezogenen Punkte, die Durchsichtigkeit der Gliederung des Stoffes und die Sammlung der erläuternden Bilder und Profile.

2) R. Assmann, Der Einflufs der Gebirge auf das Klima von Mitteldeutschland. Mit 10 Profilen und 7 Übersichtskarten. 74 S. (Heft 6 der „Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde.") Stuttgart, J. Engelhorn, 1886. 5,50 M.

Diese gehaltreiche Arbeit besteht in einer Verwertung des statistischen Materials, welches die Wetterwarten in den Jahren 1882—1885 angesammelt haben, wobei lückenhafte Beobachtungen soweit als überhaupt möglich mit Sorgfalt ergänzt, unsichere ganz bei Seite gelassen sind. Das Beobachtungsgebiet erstreckt sich über einen Raum von 45 000 qkm von der Hohen Rhön und dem Frankenwalde im Süden bis an den Deister und die Hügel der Altmark im Norden. Es umfafst also nicht eigentlich „Mitteldeutschland", sondern vielmehr die Mitte Deutschlands, und das gleiche Gebiet behandelt die Karte, welche in sieben verschiedenen Formen des farbigen Überdrucks die Ergebnisse der einzelnen klimatischen Erscheinungen darstellt. Zu bedauern ist, dafs der durch das Format gebotene kleine Mafsstab der Karten die Beschäftigung mit dem dichtgedrängten Inhalte etwas erschwert. Die ohnehin schon bedeutenden Herstellungskosten solcher vielfarbigen Karten mögen den verhältnismäfsig hohen Preis des Büchleins erklären.

Indem der Verfasser die Ursachen der statistischen Beobachtungsreihen aus der Oberflächengestalt des Landes auf dem vergleichenden Wege erforscht, gelangt er zu sehr schönen Ergebnissen, welche umsomehr geeignet sind zu überzeugen, als sie in allen Zweigen der Klimatologie wie Luftdruck, Temperatur, Schneebedeckung, Bewölkung, Niederschlägen, ganz übereinstimmende Schlüsse für den Einflufs der Gebirge, der Höhenlage, der Bodenbedeckung und der Flüsse auf das Klima des berührten Landes gestatten. Der Wert der Arbeit liegt, aufser in den gewonnenen Ergebnissen selbst, nicht zum geringsten Teile in der Darlegung, wieviel es noch zu sehen und zu beobachten giebt auf einem Gebiete, wo gar mancher nichts Neues mehr finden zu können glaubt, und es steht zu hoffen, dafs durch ein solches Beispiel mancher sich veranlafst sehen werde, in die noch sehr lückenhafte Reihe der Beobachter einzutreten und uns damit zu einer immer verläfslicher werdenden Klimakunde des deutschen Bodens zu verhelfen.

Norden. E. Oehlmann.

Wilh. Winther, Lehrbuch der Physik, zum Schulgebrauche bearbeitet. München, Theodor Ackermann, 1886. 495 S. 4,80 M.

Es mag erlaubt sein, in dem mündlichen Unterrichte die logische Entwickelung eines Stoffes aus pädagogischen Gründen zeitweilig zu unterbrechen; denn das Wort des Lehrers wird an geeigneter Stelle die Lücke ausfüllen, den zerrissenen Faden wieder verknüpfen und die Zweckmäfsigkeit der Unterbrechung begründen können. Immerhin wird die Notwendigkeit eines solchen Verfahrens nur selten eintreten, denn es möchten im allgemeinen wohl diejenigen Recht haben, welche meinen, dafs eine Reihe von Gedanken, in denen jeder den vorhergehenden zur Voraussetzung hat und den folgenden vorbereitet, auf allen Stufen der menschlichen Erkenntnis am leichtesten zu begreifen und zu behalten sei.

Für ein Lehrbuch, welches noch etwas anderes sein soll als ein Leitfaden in der Hand seines Verfassers, wird eine Abweichung von dieser Forderung schlechthin unstatthaft sein, vielmehr wird man, auf welchem Gebiete auch immer, dasjenige für das beste halten dürfen, welches nach Mafsgabe der zur Zeit vorhandenen wissenschaftlichen Einsicht den logischen Entwickelungsgang am reinsten zum Ausdruck bringt. Lehrbücher, die dieser Forderung entsprechen, werden daher in denjenigen Wissenschaften, in denen man zur Erkenntnis eines leitenden Gedankens oder, was etwa dasselbe ist, zu allgemeinen Gesetzen überhaupt schon gelangt ist, hinsichtlich der Anordnung des Stoffes nur wenig von einander abweichen, vielmehr sich im wesentlichen nur in Bezug auf den Umfang des Gebotenen und die Art der Entwickelung unterscheiden.

Zu den Wissenschaften dieser Art gehört die Physik: in ihr sind die Wege des Fortschritts deutlich gewiesen. Dafs die Naturerscheinungen, deren Untersuchung den Inhalt physikalischer Forschung bildet, als Bewegungsformen zu erklären seien, kann nicht mehr bezweifelt werden. Entzieht sich die Elektricität, einschliefslich des Magnetismus, vorläufig noch dieser Erkenntnis, so deutet doch ihr inniger Zusammenhang mit der Wärme und dem Lichte darauf hin, dafs auch sie dem Kreise dieser Erscheinungen nicht fremdartig gegenübersteht. Die Reihenfolge der von einem physikalischen Lehrbuche zu behandelnden Abschnitte ist in diesen Worten angedeutet: Lehre von der Bewegung, vom Schalle, vom Lichte, von der Wärme, von der Elektricität und dem Magnetismus, endlich, wenn es gewünscht wird, als Anwendung der allgemeinen Gesetze, die Physik des Himmels und der Erde.

Es braucht wohl nicht noch einmal betont zu werden, was am Anfange angedeutet worden ist, dafs auch in dieser Beziehung der Unterricht eine gröfsere Freiheit geniefst als das Lehrbuch, welches sich nicht der Individualität des einzelnen Lehrers, der einzelnen Schule, der jeweiligen Generation von Schülern anpassen darf.

Das Lehrbuch von Winther soll für realistische „Mittelschulen" geschrieben sein, unter welchem Ausdruck man, wenn Ref. nicht irrt, in Bayern, wo Verf. Königl. Reallehrer ist, etwas anderes zu verstehen pflegt als in Preufsen. Für welche Schulen es aber auch geschrieben sein möge, so wird es sich der Beurteilung nach den oben ausgesprochenen allgemeinen Prinzipien nicht entziehen können, und darnach wird es nicht befremden, dafs Ref. die Anordnung des Stoffes nicht billigen kann.

Einem ersten Teile der Mechanik fester, tropfbar flüssiger und gasförmig flüssiger Körper folgt die Lehre von der Wärme, dem Magnetismus, der Elektricität, die Wellenlehre und Akustik, die Optik, der zweite Teil der Mechanik, endlich in einem Anhange die „Interferenz, Beugung und Polarisation der Wellen", schliefslich eine Besprechung der absoluten Mafseinheiten, nämlich der mechanischen, elektrostatischen, elektromagnetischen und „praktischen" Einheiten. Die Zweiteilung der Mechanik wird damit begründet, dafs einerseits ohne die Grundlehren derselben in die Physik nicht eingedrungen werden könne, andererseits eine tiefere Behandlung der Bewegungslehre mathematische Kenntnisse voraussetze, die auf derjenigen Stufe, in der die Physik begonnen werde, nicht vorauszusetzen seien. In Wirklichkeit ist aber, was an und für sich kein Vorwurf sein soll, der zweite Teil der Mechanik kaum minder elementar behandelt wie der erste, wenn er auch von mathematischen Zeichen und Formeln etwas häufiger Gebrauch macht. Die Kenntnisse, die zu dem Verständnisse derselben erforderlich sind, werden auf Realgymnasien, die nach den preufsischen Lehrplänen arbeiten, in III^a, auf Gymnasien in II^b gewonnen. Es würde also nichts hindern, wie es in der That vielfach geschieht, auf jenen Schulen die Mechanik in II^b resp. II^a im Zusammenhange vorzutragen. Die wenigen Anwendungen trigonometrischer Funktionen würden dabei gar keine Verlegenheit bereiten, denn da doch der mathematische Unterricht mit dem physikalischen gleichzeitig fortschreitet, sind sie entweder auch schon gewonnen, wenn man ihrer benötigt, oder sie können zeitweilig, wie Ref. aus eigener Lehrerfahrung weifs, recht gut durch Linienverhältnisse ersetzt werden. Für II^b der Gymnasien bliebe dann die Betrachtung der allgemeinen Körpereigenschaften, die Einleitung in die Chemie und die Elektricitätslehre vorbehalten, Disziplinen, welche in dem von der Schule zu fordernden Umfange besonderer mechanischer Vorkenntnisse bis jetzt nicht bedürfen.

Fast noch weniger als die Teilung der Mechanik kann Ref. die Trennung der Interferenz, Beugung, Polarisation und Doppelbrechung des Lichtes von dem Hauptteile der Optik billigen, und dafs diese Kapitel als Anhang auf 8 Seiten behandelt werden, darf bei einem Lehrbuche von 495 S., unter denen 77 dem ersten Teile der Optik zufallen, gerechtes Befremden erregen; sind

sie es doch gerade, deren Studium die Erkenntnis von dem Wesen des Lichts auf die jetzige Stufe überzeugender Klarheit gebracht hat.

Desgleichen erregt es Befremden, dafs die Wärmelehre, so elementar sie auch immer behandelt sein möge, der Theorie der Wellenbewegung und der Optik vorangeht. Ein Lehrbuch soll der Wissenschaft folgen, und dafs es sich ohne zureichenden Grund der Vorteile begiebt, die die Berücksichtigung der Errungenschaften derselben in Theorie und Praxis mit sich führt, kann nicht für zweckmäfsig gehalten werden. Eine Wärmelehre aber, die des deutlichen Hinweises auf den Zusammenhang mit denjenigen Bewegungsformen, welche sich als die allgemeineren charakterisieren, entbehrt, steht wohl nicht auf der Höhe moderner physikalischer Erkenntnis. Dadurch, dafs in der Lehre vom Lichte ein auf zwei Seiten bemessenes Kapitel von den Wärmestrahlen eingeschaltet worden ist, wird an diesem Urteile nur wenig geändert.

Der Magnetismus ist der Elektricität vorangestellt worden.

Seit den Entdeckungen von Örsted und Ampère drängt die Wissenschaft darauf hin, wie ja Verf. auch in dem Kapitel über das Solenoid erwähnt, den Magnetismus als eine mit der Elektricität identische Kraft erkennen zu lassen. Da nun die Gesetze der letzteren es sind, welche bis jetzt die gröfsere Allgemeinheit für sich in Anspruch nehmen dürfen, empfiehlt es sich, den Magnetismus an geeigneter Stelle, etwa nach Beendigung der Elektrostatik in die Elektricitätslehre einzuschalten.

Was die Entwickelung innerhalb der einzelnen Kapitel betrifft, so ist dieselbe recht anschaulich, so dafs man leicht erkennt, Verf. müsse ein im physikalischen Unterrichte wohl erfahrener Lehrer sein. Im Verhältnis zu dem Umfange des Buches erscheint sie indessen zu elementar und läfst namentlich in der Fassung der Definitionen und der Gesetze die erforderliche Strenge vermissen. Dafs Zusammengehöriges von einander getrennt ist und dadurch der Einblick in die wahre Natur der Kräfte erschwert wird, ist auch innerhalb der einzelnen Abschnitte vielfach zu bemerken.

Auf Einzelheiten glaubt Ref. nicht eingehen zu sollen.

Dafs das Buch in der Hand seines Verf.s seine Dienste leisten wird, soll nicht bezweifelt werden, ob es auch sonst für bayerische höhere Schulen nach den dort geltenden Traditionen geeignet ist, vermag Ref. nicht anzugeben, für höhere Schulen, auf denen nach den preufsischen Lehrplänen vom 31. März 1882 unterrichtet wird, kann es nicht empfohlen werden.

Bernburg. E. Hutt.

Ernst Kleinpaul, Aufgaben zum praktischen Rechnen. Für Gymnasien, Realgymnasien, sowie für mehrstufige Bürger- und Töchterschulen. 12. gänzlich neu bearbeitete Auflage von F. Mertens. Bremen, Heinsius, 1886. Vorstufe, 76 S. 0,50 M. I. Heft 94 S. 0,65 M. II. Heft 76 S. 0,55 M. III. Heft 144 S. 1 M.

Während die 11. Auflage des Kleinpaulschen Rechenbuches nur in zwei Heften bestand, zeigt die neue Auflage eine bedeutende Erweiterung, indem aufser der vollständig neuen Vorstufe, die für die Vorschule bestimmt ist, noch ein drittes Heft hinzugefügt worden ist. Eine Vergleichung zwischen den beiden Auflagen zeigt eine so geringe Ähnlichkeit, dafs man kaum noch das Kleinpaulsche Rechenbuch in dieser 12. Auflage erkennen kann. Der Hr. Bearbeiter hat also durchaus recht, wenn er sagt, dafs die gegenwärtige Auflage im wesentlichen ein neues Buch ist. Hr. Mertens ist also weniger der Herausgeber derselben als der Verfasser. Die Grundsätze, denen Hr. M. in seiner Arbeit gefolgt ist, spricht er sowohl in der Vorrede zum 1. Heft als in der von ihm wohl auch verfafsten Ankündigung auf den Umschlägen der Hefte aus. Ein Teil derselben stimmt ziemlich genau mit denen überein, die Hr. Harms und ich in dem von uns herausgegebenen Rechenbuche befolgt und in der Vorrede ausgesprochen haben. Hr. M. ist also jedenfalls durch seine im Rechenunterricht gesammelten Erfahrungen zu ähnlichen Resultaten gekommen wir wir. Da er an keiner Stelle der Vorreden zu den einzelnen Heften unsere Namen erwähnt, so mufs er jedenfalls doch ganz unabhängig von uns auf jene Grundsätze gekommen sein, eine Thatsache, die für uns um so erfreulicher ist, als nach einer Bemerkung auf dem Umschlage Hr. M. „ein bewährter Rechenlehrer und gründlicher Kenner der mathematischen Literatur" ist und die Hefte „in ihrer neuen Gestalt unbedingt zu den vorzüglichsten Rechenbüchern gehören, nicht allein ganz auf der Höhe der Zeit stehen, sondern auch anderen als Muster voranleuchten." Um die Richtigkeit meiner Meinung auch solchen Lesern dieser Zeitschrift, denen die betreffenden Bücher nicht zur Hand sind, zu zeigen, stelle ich die bezüglichen Stellen hier nebeneinander:

H. u. K.	M.
Das Buch enthält nur Aufgaben. Alle in manchen Rechenbüchern den einzelnen Paragraphen vorausgeschickten langen und breiten belehrenden Einleitungen, die dem Schüler wenig nützen, und die eben daselbst aufgestellten Rechnungsformeln, die ihm durchaus schaden, sind ganz weggelassen; dafür aber ist die Art und Weise der Lösung der Aufgaben auf jeder neuen Stufe durch wenige bestimmte Fragen angedeutet.	Die Hefte enthalten nur Aufgaben; belehrende Einleitungen, Regeln, Vorschriften zur Auflösung der Aufgaben, ausgerechnete Musterbeispiele etc., sind ganz weggelassen, weil sie dem Schüler mehr schaden als nützen. Dafür ist auf die Art und Weise der Lösung der Aufgaben auf jeder neuen Stufe durch wenige bestimmte Fragen und durch die Anordnung der Aufgaben hingewiesen.
Jede Art der . . . Aufgaben über Zins-, Gesellschafts-, Flächen- und	. . . . um einfache, leicht verständliche Aufgaben, welche die Elemente

Körperrechnung hat ihre Elemente. Diese sind von vornherein mit in Anwendung gezogen, damit der Schüler, so mit Aufgaben dieser Art vertraut gemacht, nicht zuletzt vor etwas schwierigeren derartigen Aufgaben, als vor etwas Ungewöhnlichem, ihm ganz Neuem, stutzig werde. Dabei sind die angewandten Aufgaben so gefafst worden, wie sie im Leben aufzutreten pflegen.	der Regeldetri, der Prozent-, Gesellschafts-, Flächen- und Körperberechnung enthalten. Diese Aufgaben sind deshalb von vornherein mit in Anwendung gezogen, einesteils, damit die Schüler nach und nach die Elemente dieser Rechnungsarten erlernen und nicht in späteren Jahren vor schwierigeren derartigen Aufgaben, als vor etwas Ungewöhnlichem, zurückschrecken, ... sollen die angewandten Aufgaben ihren Zweck erfüllen, so müssen sie so gefafst werden, wie sie im praktischen Leben aufzutreten pflegen.
Bei den . . . . haben wir ganz besonders darauf Rücksicht genommen, dafs der Rechenunterricht auch die Vorstufe für die Arithmetik sein soll. In Hinsicht darauf haben wir auch schon in der ersten Stufe des Unterrichts eine ausgedehnte Anwendung von Klammern gemacht, ' um die Schüler von Anfang an in das Verständnis derselben einzuführen . . . . . Hier wird auch der Begriff der Potenz klar gemacht, dessen Einführung in den gemeinen Rechenunterricht jetzt vollkommen gerechtfertigt, ja notwendig erscheint.	. . . . um einige Aufgaben zu den einfachsten Potenzrechnungen. Der Rechenunterricht in höheren Schulen hat nicht allein die Aufgabe, tüchtige praktische Rechner zu bilden; er soll auch die Vorstufe für die allgemeine Arithmetik sein. Die Einführung des Potenzbegriffes in den Rechenunterricht . . . . erschien uns daher nicht allein gerechtfertigt, sondern sogar geboten. Auch andere leicht verständliche Formen (Klammer, x) sind an passenden Stellen in Anwendung gekommen, um den Schüler von vornherein in das Verständnis derselben einzuführen.

Was den Inhalt der einzelnen Hefte betrifft, so behandelt die Vorstufe in drei Kursen den Zahlenraum von 1 bis 1000. Ich halte diesen Umfang für zu gering, zumal da eine Verordnung besteht, dafs die in die Sexta einer höheren Lehranstalt eintretenden Schüler bereits in den 4 Species im unbegrenzten Zahlenkreis geübt sein sollen. Meiner Erfahrung nach ist dieser Stoff auch in drei Unterrichtsjahren zu bewältigen, wenn man sich auf das durchaus Notwendige beschränkt und nicht Übungen betreibt, die auf dieser Stufe nicht angebracht sind. Hr. M. schliefst sogar Multiplikationen mit zweiziffrigem Multiplikator und Divisionen mit zweiziffrigem Divisor aus, giebt aber in der dritten Abteilung Aufgaben für „die leichtesten Bruchrechnungen“, und unter ihnen schon die Addition und Subtraktion mit ungleichnamigen Brüchen. Dafs die Schüler der Vorschule bereits gebrochene Zahlen, wie Halbe, Viertel, Fünftel, Achtel kennen lernen, ist gewifs nötig, umfangreichere Rechnungen aber mit diesen und anderen Brüchen sind jedenfalls schwieriger und nicht so nötig wie die Erweiterung der Multiplikation und Division auf mehrziffrige Multiplikatoren und Divisoren. Auffällig ist es, dafs Hr. M. in diesem Hefte den Multiplikator vor den Multiplikandus setzt und bereits im zweiten Hefte die Stellung umkehrt; das verwirrt nur die Schüler.

Das erste der drei Hefte, welche die Aufgaben für den Unterricht in der Sexta und den folgenden Klassen enthalten, beginnt mit der Numeration in ziemlich ausführlicher und zweckentsprechender Behandlung. Zugleich mit den dekadischen Einheiten sind hier die decimalen Einheiten zur Darstellung gebracht, häufige Übungen im Zählen sollen die gründliche Kenntnis des Zahlensystems anbahnen. Auch ich habe gleich Hr. M. eine solche Kenntnis für aufserordentlich notwendig gehalten, da nur durch sie Verständnis der Rechenoperationen möglich ist, und ich freue mich der gleichen Ansicht hier zu begegnen. Bei den dann folgenden Aufgaben für die Einübung der vier Species in ganzen Zahlen finden sich in der Addition und Subtraktion bereits ungleichnamige Brüche, die mir auch hier nicht an richtiger Stelle zu stehen scheinen. Die Addition ungleichnamiger Brüche kann wohl bei der Addition ungleichnamiger Zahlen wie Dutzend und Stück, aber nicht bei der Addition gleichnamiger Zahlen behandelt werden, zu diesen haben sie keine Beziehung. Dafs Hr. M. bei der Addition oder Subtraktion zweier Produkte die Produkte selbst in Klammern schliefst, ist nicht zu billigen. Die sechste Abteilung, die die Verbindung der vier Species, die Potenz, Vorteile u. s. w. behandelt, zeigt wieder recht deutlich, wie Hr. M. durch seine Überlegungen und Erfahrungen im Rechenunterricht zu einer ganz ähnlichen Behandlungsweise gekommen ist, wie die, welche in dem ebenso überschriebenen § 6 des Rechenbuches von Harms und Kallius dargestellt ist. Es folgen nun nach einer recht genauen Darstellung des Münz-, Mafs- und Gewichtssystems, in der ich nur den Zusammenhang der Einheiten der verschiedenen Systeme vermisse, die vier Species in mehrfach benannten Zahlen, welche in dem Falle, wo die Währungszahlen 10, 100, 1000 u. s. w. sind, in decimaler Form behandelt sind. Aufgefallen ist mir, dafs Hr. M. noch mit Pfunden rechnet, da diese Einheit doch aus dem Gesetz gestrichen ist; soll dieselbe aus der Praxis verschwinden, so mufs sie doch vor allen Dingen aus den Rechenbüchern entfernt werden.

Das zweite Heft beginnt mit der Teilbarkeit der Zahlen und behandelt diese, sowie die für das Rechnen so sehr wichtige Zerlegung der Zahlen in Faktoren und in ihre Primfaktoren in recht ausführlicher Weise. Besondere Aufmerksamkeit widmet Hr. M. der Entwickelung der Regel für die Teilbarkeit einer Zahl durch 11, trotzdem gelingt es ihm aber nicht aus seiner Darstellung den richtigen Schlufs zu ziehen. Er sagt z. B.

805040 + 17 ist durch 11 teilbar
20304 — 9 ist durch 11 teilbar

825434 + 8 ist nicht durch 11 teilbar.

Das ist selbstverständlich falsch, da die Summe 825 344 + 8 durch 11 teilbar ist; es war so zu sagen: 825 344 + 8 ist durch 11 teilbar, also ist 825 344 nicht durch 11 teilbar. —

Recht eingehend sind in der nun folgenden Abteilung die gemeinen Brüche und die Rechnungen mit denselben behandelt: eine genaue Vergleichung mit demselben Abschnitte in dem Rechenbuche von Harms und Kallius zeigt auch hier eine merkwürdige Ähnlichkeit in der Darstellung. Auffällig ist es mir, dafs Hr. M. zu den Aufgaben mit gemeinen Brüchen auch solche mit Decimalbrüchen stellt; wenn er z. B. bei der Addition von Brüchen unter der Überschrift: „der gröfste der gegebenen Nenner ist der Hauptnenner“ die Aufgabe giebt: 0,3 + 0,27 + 0,698, so liegt die Vermutung nahe, er will die Addition erst dann vorgenommen wissen, nachdem die beiden ersten Zahlen zu Tausendsteln erweitert worden sind. Ähnlich verfährt er bei den übrigen Species. Hiernach könnte es scheinen, als ob Hr. M. die Rechnung mit Decimalbrüchen aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen und nicht aus der Rechnung mit ganzen Zahlen abgeleitet wissen will; aus der auf die Rechnung mit gemeinen Brüchen folgenden Darstellung der Decimalbrüche scheint jedoch eher das Gegenteil hervorzugehen, weil dort die Rechnung mit gemeinen Brüchen nicht zur Erklärung der Operationen herangezogen ist; die im § 12 gegebenen Vorübungen rechtfertigen durchaus den Schlufs, dafs die Rechnung mit decimalen Einheiten aus der mit dekadischen abgeleitet werden soll, zumal die Darstellung wieder sehr ähnlich der im Rechenbuche von Harms und Kallius gegebenen ist, wo auch die Decimalbrüche durchaus im Anschlufs an die ganze Zahl behandelt sind. Die abgekürzten Rechnungen sind leider nicht eingehend genug behandelt: hier sollten die Verfasser von Rechenbüchern entschieden auch auf den Rechenlehrer selbst etwas Rücksicht nehmen, also durch vorgerechnete Beispiele ihm etwas Unterweisung geben, da diese Rechnungen noch nicht allgemein genug bekannt sind. — Trotzdem Hr. M. in der Vorrede der Verbindung sehr kleiner Einheiten mit sehr grofsen entgegentritt und z. B. Tonnen nur mit Kilogramm und nicht mit Gramm in einem Zahlenausdruck verbunden wissen will, finden sich doch in seinen Aufgaben Zahlenausdrücke wie 3162 kg 318,3 g.

Das dritte Heft beschäftigt sich vornehmlich mit den Rechnungen des praktischen Lebens und mit algebraischen und geometrischen Aufgaben. Dafs die Proportion noch in so ausführlicher Weise behandelt wird, erscheint mir überflüssig, da man doch jetzt die Regeldetriaufgaben durch den Schlufs auf die Einheit zu lösen pflegt.

Die Ausstattung der Hefte ist angemessen, aufgefallen ist mir nur die schiefe Stellung der Bruchstriche, die man doch bei den Schülern, die später mit Buchstabenausdrücken rechnen lernen, nicht leiden darf.

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Bericht über die Feier des 50jährigen Jubiläums der höheren Lehranstalt zu Krotoschin[1]).

Am 4. und 5. Oktober 1886 beging das Kgl. Wilhelms-Gymnasium zu Krotoschin die Feier seines 50jährigen Bestehens als höhere Lehranstalt.

An Festschriften waren dazu erschienen: 1) Die Geschichte der Anstalt von Direktor Gottlieb Leuchtenberger; 2) Griechische Festode, von Oberl. Dr. Berthold Günther; 3) Mitteilungen, betreffend die Geschichte der Stadt Krotoschin, von Prof. Albert Eggeling; 4) Die französische Lektüre an Gymnasien, von Oberlehrer Wilhelm Ernst; 5) Der Prohibitiv bei Plautus, von Gymnasiallehrer Dr. Max Schmerl.

Montag, den 4. Oktober, von abends 7 Uhr an begann der gröſste Saal der Stadt sich mit Freunden, ehemaligen Lehrern und alten Schülern der Anstalt aus allen ihren Zeiten und Lebensformen zu füllen. Den gegenseitigen Begrüſsungen folgte ein kurzes Wort der Bewillkommnung seitens des Direktors. Dann verhandelten die alten Schüler über die Verwendung eines Jubiläums-Stiftungsfonds, der sich wenige Tage nach dem Fest, einen Beitrag der Stadt in Höhe von 500 M. zugerechnet, schon auf 3770 M. belief. Man bestimmte die Zinsen zur Unterstützung von Zöglingen der Anstalt während ihrer Schulzeit.

Dienstag, den 5. Oktober, von vormittags 11 Uhr an fand der Festaktus in der Aula statt. Er wurde eröffnet mit dem Vortrag der 1. Strophe von „Nun danket alle Gott" durch den von G. L. Wenig geleiteten Sängerchor. Dann hielt der Direktor die Festrede.

Er führte im ersten Teile derselben zunächst aus, wem und wofür die Anstalt beim Rückblick auf die ersten 50 Jahre ihrer Wirksamkeit zu danken habe und wofür man anderseits ihr Dank schuldig sei, und fuhr dann etwa folgendermaſsen fort:

„Wenden wir, wie naturgemäſs, unsern Blick nunmehr auf ihre eigene Entwickelung. Diese bietet schon an sich ein nicht gewöhnliches Interesse, wird uns aber zudem über sich selbst hinausführen zu Erwägungen auch von allgemeinerer Bedeutung.

---

[1]) Nachstehender Bericht ist uns auf besonderes Verlangen unserseits von Herrn Direktor Leuchtenberger zu Krotoschin geliefert worden. D. Red.

Gegründet als sog. Kreisschule und somit dem Namen nach eine höhere Bürgerschule, also eine Anstalt mit vorwiegend realer Richtung, trug die Jubilarin, bei welcher das Griechische fakultativ war, thatsächlich von Anfang an nach dem Wunsch der Bevölkerung mehr den progymnasialen Charakter und setzte ihre Ehre hauptsächlich darein, möglichst viele Zöglinge für die obere Stufe eines Gymnasiums reif zu machen.

Im Anfang der vierziger Jahre durfte man auch die Hoffnung hegen, die Anstalt werde sich wirklich zu einem Gymnasium entwickeln. Auf Antrag des Provinziallandtags vom Jahre 1841 sollte nämlich dem Bedürfnis des südlichen Teils der Provinz nach einem Gymnasium staatlicherseits genügt werden. Die Provinzial-Behörde schlug nun als geeignetsten Ort für dasselbe Krotoschin vor. Allein die polnische Partei setzte die Errichtung eines Gymnasiums mit polnischer Unterrichtssprache in Ostrowo durch. — Das war ein schwerer Schlag für Krotoschin. Unschädlich zu machen war er nur, wenn man die Mittel oder den Mut hatte, die eigne höhere Schule sofort gleichfalls zu einem Gymnasium zu entwickeln, zu einem „deutschen" Gymnasium, was nach der inneren Organisation der Kreisschule leicht gewesen wäre. Allein man wagte damals nicht die Konkurrenz eines eignen von vornherein zum Ringen mit steter Finanznot verurteilten städtischen Gymnasiums mit einem staatlicherseits finanziell wohlausgestatteten in einer so nahe gelegenen Stadt. Vielmehr wurde durch die Errichtung des Ostrowoer Gymnasiums unsere Schule, wenn auch mit innerem Widerstreben, ganz in die von der damaligen Provinzial-Regierung allerdings schon immer besonders befürwortete reale Richtung gedrängt: die Kreisschule gestaltete sich in eine Realschule um.

Nun fanden im April und Mai 1849 die bekannten Schulreform-Konferenzen nach den Intentionen des Ministers von Ladenberg statt. Gladisch, eben neu als Direktor eingetreten, reich an geistiger Kraft, voll Schaffenslust und überzeugt, dafs eine Weiterentwickelung der hiesigen Anstalt nach dem Ladenbergschen System zeitgemäfs und ortsangemessen sei, organisierte die Realschule zum Ladenbergschen Unter-Gymnasium und Real-Ober-Gymnasium. Wenn sonach Wiese in seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" (I S. 178) sagt: „Die Schulreform-Konferenzen jener Zeit blieben wirkungslos, weil es bei dem allgemeinen Gefühl interimistischer Zustände an Ruhe zur Prüfung, sowie an Zuversicht und Mut zur Durchführung fehlte", so mufs bemerkt werden, dafs die Krotoschiner Anstalt — allerdings, so viel ich weifs, die einzige in der Monarchie — wirklich nach Ladenbergschem System eingerichtet wurde und 5 Jahre lang Ladenbergsches Realgymnasium blieb.

Länger allerdings nicht. Die ganze Zeit der Realschule war und blieb eine Zeit der Hemmnisse und Enttäuschungen. Für eine so kleine Stadt ohne jede Blüte gewerblicher, Handels- und Fabrikthätigkeit schien eine Realanstalt eben doch nicht die geeignete Form der höheren Schule. So kam man denn, in den auf die Realschule gesetzten Hoffnungen getäuscht, zudem erschreckt durch die Errichtung gleichfalls einer Realanstalt in der Nachbarstadt Rawitsch, dagegen nicht mehr in Besorgnis vor der Konkurrenz des Ostrowoer Gymnasiums, vielmehr voll freudiger Zuversicht, das Bildungsbedürfnis der deutschen Jugend ungleich besser in Krotoschin befriedigen zu können als damals in Ostrowo, — man kam, sage ich, jetzt,

nach einem 10jährigen Umweg, auf die ursprüngliche Tendenz der Kreisschule und auf die gerade Linie ihrer Entwickelung zurück und wandelte 1854 das Realgymnasium um in ein Gymnasium.

Es dürfte wenige Schulen in der Monarchie geben, welche, wie die hiesige, im Zeitraum von 18 Jahren so viele, nämlich alle Hauptformen der preufsischen höheren Schule angenommen haben. So wird diese kleine Anstalt gewissermafsen ein Spiegelbild der grofsen und kämpfereichen Bewegung auf dem Gebiet unseres höheren Schulwesens, die sich durch den Gegensatz von Gymnasium und Realschule am einfachsten charakterisiert.

Über diesen Gegensatz nun sind in den letzten Jahren die Klagen immer lauter geworden: die Ungleichartigkeit der höheren allgemeinen Bildung sei nicht länger zu ertragen. Infolge der Bildungsverschiedenheit gehe bereits ein Rifs durch die Nation, oder sie trage wenigstens wesentlich dazu bei, die sonst in der Nation vorhandenen Gegensätze zu verschärfen. In diesem Zustande liege geradezu eine Gefahr für das so glorreich geeinte deutsche Vaterland. In dem einen Deutschland dürfe es auch nur eine einzige Art der höheren Schulbildung geben, und darum müsse Gymnasium und Realschule zusammenwachsen zur „Einheitsschule“.

Gerade am heutigen Tage sind in Hannover einige Schulmänner und Universitätslehrer versammelt, welche diese Einheitsschule verlangen. „Sie soll sich“, so lautet das Programm, „den Kern der alten humanistisch-gymnasialen Bildung, das Studium der klassischen Sprachen, besonders des Griechischen, bewahren, dieselbe aber durch zeitgemäfse Reform der Methode, sowie auch durch eine mafsvolle Verstärkung der neueren Sprachen, vornehmlich des Französischen, und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer neu kräftigen und verjüngen.“

Die Gesinnung, von welcher diese Bestrebungen diktiert werden, ist gewifs anerkennenswert. Aber ist denn solche Einheitsschule praktisch möglich? und ist sie denn überhaupt erforderlich? Das kurze Programm der Einheitsschul-Vorkämpfer erinnert sofort an die jüngsten preufsischen revidierten Lehrpläne. Nach diesen sind die französische Sprache und die mathematisch-naturwissenschaftliche Disziplin auf Kosten der alten Sprachen im Lehrplan der Gymnasien schon erheblich verstärkt worden. Offenbar genügt aber den Einheitsschulmännern diese Verstärkung noch nicht. Denn sie fordern ja erst noch eine, wie sie sagen, „mafsvolle Verstärkung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer und des Französischen“, und sie fordern offenbar auch Vertretung des Englischen in der Einheitsschule. Solchem Lehrplan kann keine höhere allgemeine Bildungsanstalt gerecht werden, und wenn die gewünschte Reform der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts noch so vorzüglich ausfiele: das Gymnasium mufs solchen Lehrplan ablehnen; denn es würde entweder noch mehr von seinem altklassischen Charakter einbüfsen, oder es müfste seine Schüler mit der Masse des Lehrstoffs erdrücken. Und die Realschule mufs ihn auch ablehnen; denn sie würde entweder zu Gunsten der alten Sprachen, besonders des Griechischen, zu viel von ihrem neusprachlich-naturwissenschaftlichen Charakter einbüfsen, oder sie müfste gleichfalls ihre Schüler mit der Masse des Lehrstoffs erdrücken.

Nun, so viel anging, sind bereits durch die revidierten Lehrpläne die Schularten einander genähert. Und die Gymnasien wenigstens haben

dabei wahrlich schon genug und, ich fürchte, hie und da zu viel opfern müssen.

Aber, so fragten wir zweitens, ist denn jene Einheitsschule überhaupt zweckentsprechend und erforderlich? Ist denn jene Behauptung von dem Rifs, den der Gegensatz von Gymnasium und Realschule verschulden oder mitverschulden soll, berechtigt? Sind denn die beiden Schulen überhaupt Gegensätze? Sind sie nicht etwa doch, von den wichtigsten Gesichtspunkten aus betrachtet, gleich- und einheitlich strebende Schwestern? können es wenigstens und sollen es sein?

In den langen Zeiten, in denen es eine Einheitsschule gab, nämlich das Gymnasium, hat es doch wahrlich an tiefer Zersplitterung und Uneinigkeit in Deutschland leider nicht gefehlt. Ja, die Einheit ist gekommen, als längst neben dem Gymnasium die Realschule existierte, und ehemalige Gymnasiasten, Realschüler und Zöglinge des Kadettenhauses haben sie brüderlich neben einander erfechten helfen. Und wenn man nur nicht so kurzsichtig ist, die wirren und mifstönenden Stimmen der Presse für des Volkes Stimme zu halten, so läfst sich gar nicht verkennen, dafs in den letzten Jahrzehnten auch die innere Einigung, das frohe Bewufstsein der Zusammengehörigkeit, ja ein tieferes Gefühl der Brüderlichkeit in deutschen Landen erwachsen und erstarkt ist.

Gewifs, es bestehen leidenschaftliche Interessen- und Prinzipienkämpfe. Aber machen wir denn in Wirklichkeit die Erfahrung, dafs Männer, die einst derselben Schulart, ja ein und derselben Schule angehörten, in diesen Kämpfen in der Regel zusammenstehen? dafs sie in der Regel in politischen Dingen, in religiösen Fragen, in Auffassung der sittlichen Lebensaufgaben mit einander harmonieren? — Giebt es nicht anderseits erfahrungsmäfsig viele ehemalige Gymnasiasten und Realschüler, die sich in allen wichtigen Fragen des sittlichen Lebens wie des Volkes vortrefflich verstehen? — Und wenn unter Männern über die wichtigsten Angelegenheiten Gegensätze bestehen, wie kann man sie, auch nur teilweise, zu Produkten der Verschiedenheit der Schulen stempeln, da man doch sieht, dafs sie in ihren Anfängen oftmals, besonders in gröfseren Städten, schon während der Schulzeit und bei Zöglingen ein und derselben Schule hervortreten? Bedenkt oder weifs man denn nicht, dafs heutzutage wirklich oft genug schon auf der Schulbank in derselben Klasse unreife Vertreter einander im öffentlichen Leben bekämpfender Gegensätze sitzen?

Nein, die Verschiedenartigkeit der Schule trennt nicht, es sind ganz andere Einflüsse, welche trennen, schon bis in die Schule selbst hinein und nicht unbeschadet der doch so schönen jugendlichen Kameradschaft, Einflüsse, deren die Schule selbst zwar nicht Herr ist, mit denen sie aber gleichwohl, sie trage welchen Namen sie wolle, den Kampf aufnehmen mufs, um sie wenigstens abzuschwächen und ein Gegengewicht gegen dieselben zu schaffen, welches früher oder später vielleicht doch zum Übergewicht werde.

Dieses Gegengewicht bildet, um es mit einem Wort zu sagen, der Idealismus. Ihn in der jugendlichen Seele zu begründen und zu befestigen, das mufs die Aufgabe aller höheren Bildung sein und bleiben. Nicht blofs das Gymnasium, auch die Realschule soll, wie ihre Vertreter oft betont haben, auf Lösung dieser Aufgabe hinzielen. Ist aber in der That der Idealismus das gemeinsame Panier, unter welchem Gymnasium und

Realschule arbeiten, so haben wir die wichtigste und die allein nötige Einheit aller höheren allgemeinen Bildung, die echte und rechte Einheitsschule.

Und woran erkennt man nun, dafs in einer Schule der Idealismus wirklich und mit Erfolg gepflegt wird? Was ist der Idealismus der Schule? und wie äufsert er sich?

Ich will zwei Schulen annehmen, gleichviel ob Gymnasien oder Realschulen. In beiden herrscht gute Zucht und feste Ordnung, beide bringen ihren Zöglingen die erforderlichen Kenntnisse und ein anerkennenswertes Können bei, beide legen bei Prüfungen aller Art Ehre ein. Und doch kann der Geist beider Schulen sehr verschieden sein.

Denn wie es bei ihren Zöglingen mit der Bildung der Gesinnung und des Charakters steht, wie ihre Gemütskräfte entwickelt und gerichtet werden, welche sittliche Auffassung des Lebens und seiner Aufgaben die ersten und kräftigsten Wurzeln in ihnen geschlagen hat, welche Gesichtspunkte zur vernünftigen Wertschätzung der Menschen man ihnen zu eigen macht, ob ihnen ein echtes Jünglingsherz im Busen schlägt, warm und reich an Liebe zum Guten und wahrhaft Grofsen, begeistert für König, Vaterland und die angestammten Volkstugenden, voll heiliger Scheu vor Gott und seiner Nähe, — das liegt nicht schnell vor Augen, und darauf kann keine staatliche Prüfung sich erstrecken.

Und doch ist es fürwahr nicht gleichgültig, ob ein Jüngling den logisch geübten und kenntnisbereicherten Geist nur auf das Handgreifliche, auf den Bedarf des sinnlichen Lebens richten und so dem Utilitarismus sich hingeben wird, der aus dem unbewufsten Materialismus stammt und im bewufsten Materialismus endet. — Wir finden es doch mit dem wahren Wesen des wissenschaftlich strebenden Jünglings ganz unvereinbar, dafs er sich erdreistet, über die Dinge einer unsichtbaren Welt leichtsinnig und leichtfertig wie über einen überwundenen Standpunkt hinwegzublicken. Wir erwarten doch von ihm, dem es ja oft genug schwer wird, einfache Dinge auch nur der Schuldisziplinen mit seinem Verstande zu begreifen, dafs er sich den unsichtbaren Dingen gegenüber bescheide und der Forderung, ihr Verständnis nach Anleitung des Schriftworts zu suchen, schon aus wissenschaftlichen Rücksichten für sich und andere beipflichte; dafs die Lehren von Sünde, Gnade und Erlösung sein Herz nicht gleichgültig lassen; dafs die Gedanken an Gott und Unsterblichkeit ihn wenigstens mit ernster Scheu erfüllen und er gern auf die innere Stimme hört, die ihm zuruft: Dein soll das Bürgerrecht auch in der intelligibeln Welt sein!

Und es ist ferner doch nicht gleichgültig, ob ein Schüler nur deshalb Lernfleifs zeigt, um ein Klassenziel zu erreichen oder eine wichtige Prüfung zu bestehen, und ob er wohl gar es nur geschickt anzufangen weifs, dafs er fleifsig erscheine, ob er es gleich nicht ist. — Er soll nicht die Schulzeit hindurch dahingehen als Sklave, gebunden nur durch die Schulzucht an die Bücher und an die Schulbank, sondern als Freier mit Lust und Liebe an den Geist und an das Leben geschmiegt, die aus den Schriftwerken oder aus des Lehrers Munde ihn anwehen. Ja, wir erwarten von dem Zögling jeder höheren Lehranstalt, dafs er begeisterungsfähig sei. Das ist jedoch immerdar gerade ein Hauptmerkmal des der höheren Bildung zustrebenden Jugendsinnes, dafs er gemütliche Empfänglichkeit und Erregbarkeit, dafs

er, wie man sagt, ideale Schwungkraft besitzt, dafs die Seele leicht für das Schöne und Gute erglüht und Flügel hat, um emporzutragen in herrlichem Streben zur Welt des Idealen. Und sind denn für die unverdorbene Jünglingsseele die Religion, die Naturwissenschaft, die Geschichte, die Meisterwerke der Litteratur aller Völker nicht reich an Personen, Begebenheiten und Gegenständen, durch die und für die er sich begeistern kann?

Und weiter, es ist doch nicht gleichgültig, ob ein Jüngling schon auf der Schule in einseitigster Weise sozialer und politischer Parteimensch wird. — Er ist doch noch kein Mann; ihm fehlt doch noch die Reife des Urteils und die Selbständigkeit der Stellung. Ihm soll doch der freie schöne Blick in die Idealwelt noch nicht durch engherzige Parteistellung getrübt werden. Für ihn gilt es doch, zu späterer Stellungnahme in wichtigen sozialen, politischen und religiösen Zeitfragen sich erst noch das geistige Organ zu schaffen durch unbeirrte Hingabe an die Fülle des Guten, Wahren und Schönen, welche ihm aus den Wissenschaften und Litteraturen entgegenquillt. Ihm steht nichts so wohl an, nichts mufs seinem Herzen so sehr ein wahres Bedürfnis sein, als die pietätvolle Betrachtung der edlen Charaktereigenschaften und der edlen Thaten seines Volkes und seiner Volkshelden und die in ihrer unmittelbaren und einfachen Machtwirkung durch nichts beeinträchtigte Liebe zu Vaterland und Landesvater.

Und es ist endlich doch nicht gleichgültig, ob ein Jüngling sich gewöhnt, seine Neigungen und sein sinnliches Eigenleben zum Prinzip seines Thuns und Lassens zu machen, ob er sich mit den von Menschen geschriebenen Gesetzen abfinden, ein höheres Gesetz aber nicht kennen will, und ob er gar nur das Freiheit nennt, wenn er thun kann, was er will. — Ein Jüngling soll doch die Überzeugung erlangen, dafs uns nichts wahre Freiheit giebt, was uns nicht die Herrschaft über uns selbst giebt, und dafs das Wohl der einzelnen wie der Gesamtheit nur in der Freiheit erblüht, in der man ungehindert ist zu thun, was man soll. Ein Jüngling mufs schon die edle Absicht haben, zu ringen mit dem Gesetz in seinen Gliedern und den edlen Sklaven, den er in sich trägt, frei zu machen. —

Nun, der Zögling einer höheren Lehranstalt, den heilige Scheu erfüllt vor Gott, dem ewigen Urbild aller Vollkommenheit und dem Geber alles wahrhaft Guten, der Zögling, dem Liebe und Begeisterung für die endlichen Abbilder und die zeitlichen Ausstrahlungen der ewigen Güte und Vollkommenheit das Herz schwellt: für König und Vaterland, für gute und grofse Menschen der Geschichte und der Dichtung, für die Schöpfungen der Kunst, die sich bewufst ist, der Menschheit Würde sei in ihre Hand gegeben, für die hehren Schätze der Wissenschaft, das Vermächtnis und den Segensquell Wahrheit suchender Geister, der Zögling endlich, dessen eigenes Streben auf Nacheiferung der Besten und auf Erringung der sittlichen Freiheit gerichtet ist, dieser Zögling hat Idealismus.

Ich bin gewifs, Männer, sie mögen immerhin verschiedenartige Schulen besucht haben, wenn sie von ihnen nur diesen Idealismus ins Leben mitbrachten, sind durch keine noch so grofse Verschiedenheit des Bildungsstoffs, den sie ihrem Gedächtnis zuführten und durch welchen sie ihren Verstand schulten, getrennt. Dagegen zwischen dem eben charakterisierten Jüngling, wenn er nun Mann geworden, und seinem Gegenbild, dessen Züge ich nicht zusammenstellen mag, ist allerdings eine Kluft, mögen sie

auch beide eine gleichartige, ja vielleicht dieselbe Schulbildung genossen haben.

Mögen also Realschule und Gymnasium zur Lösung dieser hohen Unterrichts- und Erziehungsaufgabe, den Idealismus in ihren Zöglingen zu erwecken, zu pflegen und zu kräftigen, sich die Hände reichen. Dann haben wir in unseren höheren allgemeinen Bildungsstätten ein Einheitsstreben, welchem an Wichtigkeit kein anderes gleichkommt für Zeit und Ewigkeit der Zöglinge, für das Wohl des Vaterlandes.

Der Lehrplan und der Lehrstoff hindert wahrlich keine der beiden Schulen, auf dieses Ziel hinzuarbeiten. Vielleicht allerdings besitzt das Gymnasium einiges, wodurch ihm die Aufgabe idealer Bildung leichter wird. Denn wenn es auch wahr ist, daſs der klassischen Völker Staatsideal ein anderes gewesen als das unsrige, wenn es auch wahr ist, daſs alles ethische religiöse Sinnen und Streben der edelsten Geister des Altertums doch nur in dem gipfelt, was wir Pelagianismus nennen, wenn es auch wahr ist, daſs die Philosophie des Griechentums es zu einem klaren und festen Begriff des Guten nicht gebracht hat und nicht bringen konnte und daſs selbst Aristoteles das Gute nur als das zu bezeichnen wuſste, was eben die anerkannt guten Menschen thun, — wenn das auch alles wahr ist, dennoch atmet man in den besten Schriften der Alten eine geistige Luft, die von idealen Bildungselementen ganz erfüllt ist. Und was wenigstens den einen, Plato, anlangt, so dürfte ihm aus der gesamten profanen Litteratur, vielleicht unsern Schiller ausgenommen, an idealem Bildungsgehalt geradezu nichts an die Seite zu stellen sein. Sein hohes Lied von Gehorsam, Treue und Liebe zum Vaterlande im „Kriton", sein herrliches Zeugnis von der Pflicht sittlicher Befreiung und Läuterung und von der Unsterblichkeit des individuellen Geistes im „Phaedon", sein begeisterter Hymnus auf die Idee des Guten und Schönen im „Symposion", seine männliche, charaktervolle und erhabene Gottergebenheit in der „Apologie", diese dem Verständnis des Primaners sehr wohl erschlieſsbaren Schriften sind ein nie versiegender Quell des wahren Idealismus.

Derartiger Lehrstoff also ist für die Lösung der idealen Bildungsaufgabe gewiſs von besonderm Wert. — Gleichwohl, wie gesagt, ist der Lehrstoff auch der Realschule, von den rechten Händen verwaltet, wahrlich reich genug an idealer Bildungskraft, und in mancher Hinsicht mögen ja wohl auch die Meisterwerke der englischen Litteratur Ersatz für die der griechischen bieten.

Daſs dagegen beiden Schulen, dem Gymnasium wie der Realschule, durch das moderne Leben und durch den Zeitgeist die Erreichung ihres gemeinsamen hohen Bildungszieles erschwert wird, läſst sich nicht bestreiten. Aber es bleibt trotz alledem notwendig und ist nur um so energischer festzuhalten. Es ist auch noch immer erreichbar, eins vorausgesetzt: daſs wir Lehrer den Glauben an die Macht des Idealen in den jugendlichen Gemütern nicht verlieren, und daſs wir selbst den jugendfrischen Anhauch des Idealismus nicht einbüſsen.

Es gewährt hohe Befriedigung, was vor kurzer Zeit einer der Gröſsten unter den Lebenden, einer der besten Söhne Deutschlands, der gewiſs weiſs, was unserm Volke not thut, ausgesprochen: „Das höhere Lehrfach", das sind Fürst Bismarcks Worte, „bildet die Pflegstätte des nationalen Ge-

dankens, der höhere Lehrstand in seiner idealen Gesinnung stellt ein sittliches Gegengewicht dar zu dem Materialismus der Zeit, und die Erhaltung und Pflege dieser Gesinnung bei der Jugend liegt in den Händen der Lehrer und ist für unsere nationale Entwickelung von hoher Bedeutung". Damit ist ausgesprochen, was des deutschen Lehrstandes Stolz, aber auch zugleich eine ebenso ernste wie trostreiche Mahnung für ihn an das ist, was bei aller Verschiedenheit und bei allem Wechsel und Wandel der nächsten Lehrziele der höheren Schulen unserer Arbeit feste, höchste und allgemeine Aufgabe und ihr schönster Lohn ist und bleibt. —

Möge es denn diesem unsern Gymnasium jetzt und in alle Zukunft nie an Lehrern fehlen, die, selbst beseelt und erhoben von deutschem Idealismus, geeignet und bestrebt sind, auch den ihrer geistigen und gemütlichen Pflege anvertrauten Knaben und Jünglingen zu der rechten Schätzung der idealen Güter des Lebens zu verhelfen und in ihnen den gleichen Geist der Liebe zum Guten, Wahren und Schönen zu pflanzen und dauernd zu begründen. —

Herr, unser Gott, du höchstes Gut und alles Guten Urquell, gieb der deutschen Schule solche priesterliche Diener an der Kraft unseres Volkstums und des wahren Menschentums. Mache auch uns Lehrer dieser Anstalt immer mehr zu solchen Dienern. Du hast in 50 Jahren diese Schule behütet und die in ihr waltende treue und liebevolle Arbeit gesegnet. Wir danken dir dafür aus Herzensgrund. Lieber Herr, lafs sie deiner Vatertreue auch für die Zukunft empfohlen sein: erfülle mit Weisheit und Kraft ihre Leiter und Lehrer und regiere die Herzen ihrer Zöglinge. Dein guter Geist walte in ihr immerdar. Amen." —

Auf die Rede folgte der Vortrag der Motette von Möhring: „Ach Herr, ich habe vertrauet und erkenne dein Erbarmen". Dann erhob sich Herr Provinzial-Schulrat Polte, um die Glückwünsche des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums zu überbringen. Mit herzlichen Worten der Anerkennung für die Leistungen der Jubilarin, deren Entwickelung er fast ein Drittel ihres Lebens seine Aufmerksamkeit zugewendet, verband er den innigen Wunsch, es möge der Anstalt, wie bisher, so auch fernerhin nie fehlen an Lehrern, welche nichts erstreben als der Jugend zeitliches und ewiges Wohl, und es mögen die Schüler, wenn sie aus ihr entlassen werden, gelernt haben, fest zu stehen in der Treue gegen Gott, gegen König und Vaterland, in ihrem Beruf. Im Anschlufs an solche Worte überreichte er dem Direktor und dem ersten Oberlehrer der Anstalt, Prof. Eggeling, den ihnen von Sr. Majestät allergnädigst verliehenen R. A. O IV. Kl., desgleichen dem zweiten Oberlehrer Dr. Günther das Patent als Professor.

Es folgte nun eine lange Reihe von Glückwünschenden: Herr Bürgermeister Sponnagel namens der Stadt; die Herren Oberlehrer a. D. Bleich (Lehrer der Anstalt vom 29. Aug. 1836 bis Mich. 1880) und Prof. Schönborn (Lehrer der Anstalt von Mich. 1836 bis Ostern 1883) namens der früheren Lehrer; Herr Direktor Prof. Dr. Kübler (Lehrer der Anstalt von Ostern 1854 bis Mich. 1860) im eigenen und im Namen seines Kollegiums; die Herren Direktoren Dr. Methner (Gnesen), Senior der Direktoren in der Provinz Posen, Dr. Beckhaus (Ostrowo), Dr. Martin (Kempen), Oberlehrer Dr. Bocksch (Bromberg), Gymnasiallehrer Zerbst (Schneidemühl) und Dr. Günther (Nakel); Herr Pastor Salzwedel (Schwarzenau) namens

der alten Schüler und als Überbringer der Jubiläumsstiftung; Herr Landrat Glaeser als Vertreter der Kreisständischen Verwaltung; Herr Major von Fumetti namens der Garnison; Herr Kammer-Direktor Koeckenberger als Vertreter der Fürstlich Thurn und Taxisschen Rentkammer-Verwaltung; Herr Pastor prim. Füllkrug im eigenen Namen; die Primaner Schück, Leuchtenberger und Sypniewski namens der gegenwärtigen Schüler.

Nach Beendigung der Gratulationen, auf die der Direktor einzeln namens der Jubilarin dankend erwiderte, brachte der Direktor als „letzten Dank und letztes Wort" ein mit Begeisterung aufgenommenes Hoch auf Se. Maj. den Kaiser aus. — Mit Absingung der Nationalhymne und des Liedes von Thoma: „Er ist mit dir gewesen, mein königlicher Held" schlofs die 2½ stündige Feier. —

Vor oder bei dem Festaktus hatten Votivtafeln übersandt, resp. überreicht: Das Kgl. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, die Kgl. Gymnasien zu Rogasen, Schrimm, Meseritz, Inowrazlaw, Gnesen, Nakel, Ostrowo, Bromberg, Posen: Marien-Gymnasium, Posen: Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und das Prog. in Tremessen; desgleichen die Kgl. Realgymnasien zu Rawitsch und zu Fraustadt und das städtische Realgymnasium zu Bromberg. — Gratulationsschreiben waren eingegangen seitens einiger anderer Lehranstalten und von einer grofsen Anzahl alter Schüler, ehemaliger Lehrer und sonstiger Freunde der Anstalt. — An Geschenken überreichten: Herr Direktor Prof. Dr. Kübler: Wieses Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen. 3. Ausg. bearb. von Kübler, 1. Abteilung. — Herr Dr. Max Baumgart (ehemaliger Schüler, Berlin): Die Litteratur des In- und Auslandes über Friedrich den Grofsen. Anläfslich des 100jährigen Todestages des grofsen Königs zusammengestellt von Dr. Max Baumgart. — Herr Oberl. Dr. Bocksch (ehemaliger Schüler, Bromberg): Henrici Bockschii commentatio de Taciti Agricola. — Herr Baumeister L. Weihsbein (ehemaliger Schüler, Boston N.-A.): The Yellowstone National Park etc., described by Prof. F. V. Hayden, illustrated by Th. Moran. Boston, L. Prang and Company, 1876.

Um 3 Uhr nachmittags fand im Bornschen Saale das Festessen statt, an welchem etwa 170 Personen teilnahmen. Die Reihe der Toaste eröffnete Provinzial-Schulrat Polte mit dem Kaiser-Toast. Nach ihm toastete Bürgermeister Sponnagel auf die Jubilarin, Direktor Dr. Kübler auf die Stadt Krotoschin, Direktor Leuchtenberger auf das Kgl. Provinzial-Schulkollegium und dessen Kommissarius, Provinzial-Schulrat Polte. Rauschenden Beifall fand ein vom Probst Dr. theol. Treblin verfafstes und vorgelesenes humoristisches Gedicht: „Das Lied von der Schule, sehr frei nach Schillers Lied von der Glocke", sowie das daran sich anschliefsende Hoch auf die früheren und auf die jetzigen Lehrer der Anstalt. Ihm dankte mit frischen, herzlichen Worten Prof. Schönborn. Zum Schlufs kam durch Oberlehrer Ernst eine gröfsere Anzahl von Depeschen zur Verlesung, welche bekundeten, dafs namentlich die ehemaligen Schüler der Anstalt auch in der Ferne mit treuer Liebe des Festes gedachten. Eine dieser Depeschen war mit 37 Unterschriften bedeckt. Sie kam aus Berlin. Hier hatten sich „vormals Krotoschiner Schüler, welche an unmittelbarer Festteilnahme leider verhindert", unter Vorsitz des Direktors im Reichspostamt, Herrn Geheimen Ober-Postrat

Sachse, „zu einer Vorfeier versammelt“ und sandten „aus dankerfülltem Herzen zur fünfzigjährigen Jubelfeier ihre innigsten Glückwünsche“.

Um 7 Uhr abends veranstalteten die gegenwärtigen Schüler der Anstalt (265) einen von Oberlehrer Ernst und den beiden Turnlehrern, G. L. Wenig und Vorschullehrer Weber, geleiteten Fackelzug. Unter Vorantritt der Regiments-Kapelle, in Gliedern von je 4 Schülern, der linke und der rechte Flügelmann jedes Gliedes ein gröfserer Schüler mit einer Fackel, in der Mitte je 2 von den kleineren Schülern mit Lampions in Form von Fackeln, so bewegte sich der stattliche Zug vom grofsen Hof des Gymnasiums aus durch die Zdunyer-Strafse über den grofsen Ring nach dem Bornschen Lokale. Vor diesem nahm er Aufstellung. Inzwischen waren die im Bornschen Saale versammelten Festteilnehmer herausgetreten. Ein Primaner brachte „auf alle zur Feier des 50jährigen Jubiläums unserer Anstalt anwesenden Herren, die Vorgesetzten und Gönner derselben, wie die alten Schüler und Lehrer und das jetzige Lehrerkollegium“ ein Hoch aus, in welches die Schülerschaft jauchzend einstimmte. Dann trat Herr Provinzial-Schulrat Polte an den Schülercötus heran und richtete, weithin vernehmbar, an die Schüler eine patriotische Ansprache, die mit einem von diesen, den Festteilnehmern und dem in grofsen Scharen versammelten Publikum jubelnd wiedergegebenen Hoch auf Se. Majestät den Kaiser endete. Die Musik intonierte die Nationalhymne, und die Menge der Grofsen und der Kleinen fiel mit Gesang ein. Dann setzte sich der Zug wieder in Bewegung, nahm seinen Weg über den neuen Ring, die Fürstenstrafse, die Wilhelmstrafse, zurück nach dem Gymnasium, wo, wiederum auf dem grofsen Schulhof, die Fackeln unter den Klängen des „Deutschland, Deutschland über alles“ zusammengeworfen wurden.

Die gesamte Feier war reich an erhebenden Momenten. Was aber vor allem freudig und festlich stimmte, war die allgemeine Teilnahme der Bevölkerung, wie denn auch die Strafsen und Häuser der Stadt an den Festtagen im Schmuck des Waldesgrüns und der wehenden preufsischen und deutschen Fahnen prangten.

Krotoschin. G. Leuchtenberger.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Benedict von Spinozas Ethik. Übersetzt und mit einer Lebensbeschreibung Spinozas versehen von J. H. v. Kirchmann, 4. verb. Auflage. Heidelberg, Georg Weifs, 1886. XV u. 255 S. 1,50 M.

2. P. Grofs, Philosophische Propädeutik für Gymnasien. Programm des Gymnasium Thomaeum zu Kempen 1886. (In Komm. bei Gust. Fock in Leipzig.) 15 S. 4.

3. Emil Kurth, Herr Dr. Dittes als philosophischer Kritiker. Beurteilt unter Bezug auf seine Abhandlung „Eine Verjüngung des absoluten Idealismus.“ Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1886. 59 S. 1,50 M.

4. Reinhold Biese, Grundzüge moderner Humanitätsbildung. Ideale und Normen. Leipzig, Wilhelm Friedrich, 1886. XXIII und 231 S. 3 M. — Verf. hat in erster Linie die allgemeinen Bildungsbedürfnisse der Studierenden aller Fakultäten ins Auge zu fassen gesucht. Sein Buch will „ein Symbolum humaner Bildung sein, indem es den vorhandenen Bildungsschatz philosophisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse zu heben, die Ideale und Normen modernen Denkens und Wissens zu allgemeinem Bewufstsein, zu einem Gemeingut höherer allgemeiner Bildung zu machen sucht“ (aus dem Vorwort). Inhalt: 1) Die Entwickelung sozial-ethischer Kultur. 2) Der Ursprung der Sprache. 3) Sprache und Denken. 4) Die Sprachlaute. 5) Die Entwickelung der Schrift. 6) Die Entwickelung der sittlich-religiösen Ideen bei den Griechen. 7) Philosophie der Kunst. 8) Die Wissenschaft. In dem Vorwort entwickelt Verf. seine Ansichten über die Methode des fremdsprachlichen Unterrichtes. Das Gymnasium hat nach ihm in den alten Sprachen ein vorzügliches, nur schwer zu ersetzendes Bildungsmittel. Gleichwohl müsse es sich mehr dem „modernen Kulturideal“ anpassen, und dies könne es nur, wenn es seine Methode ändere.

5. Aug. Thorbecke, Geschichte der Universität Heidelberg im Auftrage der Universität dargestellt. Abteilung I: Die älteste Zeit 1386—1449. Heidelberg, Gust. Koester, 1886. VII, 116 u. 94* S. 3 M.

6. Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884. Gesammelt von K. F. Kummer. Wien, Carl Gerolds Sohn, 1886. VI u. 411 S. 2fl. — In Buchform gesammelte und geordnete Aufsätze, welche in der österreichischen Gymnasialzeitschrift und in der Zeitschrift für das Realschulwesen über den Gymnasiallehrplan vom J. 1884 erschienen sind.

7. Clemens Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Erste Abteilung: Der evangelische Religionsunterricht; die deutsche Sprache. IV u. S. 1—176 S. Zweite Abteilung: Methodik der französischen, englischen, lateinischen und griechischen Sprache. IV u. S. 177—394. Dritte Abteilung: Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Rechnen und Mathematik, Kunstlehre, Zeichnen, Gesangunterricht. X u. S. 396—577. Berlin, Theod. Hofmann, 1886. Zusammen 20 M. — Die Art der Behandlung ist durch den ersten Band des Werkes, welcher im Jahrgange 1886 dieser Zeitschrift von S. 93 ab besprochen ist, bestimmt.

8. E. Kienholz, Die Reform der Schule im Geiste der Neuzeit. Zweite Auflage. Berlin, Feldmann, 1886. 26 S.

9. Konr. Seeliger, Die neusten Angriffe auf das Gymnasium. Vortrag. Leipzig, B. G. Teubner, 1886. 25 S. 0,60 M.

10. Hering, Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Ein populärer Vortrag. Leipzig, Carl Reifsner, 1886. 86 S. 1 M.

11. Mich. Geistbeck, Methodik des Unterrichts in Geographie, Geschichte und deutscher Sprache für Volks- und Mittelschulen. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1886. VIII u. 217 S. 3 M. — Die Schrift ist in erster Linie für die Kreise der Volksschule bestimmt; der Verf. hofft jedoch, dafs sie sich auch für angehende Lehrer an Mittelschulen nützlich erweisen werde.

12. Hermann Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische, herausgegeben von Conrad G. Dietrich. Zweiter Teil. Vierte verbesserte Doppel-Auflage. XVI und 207 S. 1,60 M. Dazu: Vokabularium im Anschlufs an H. Warschauers Übungsbuch. Zweiter Teil (zugleich eine Sammlung der gebräuchlichsten Redensarten der klassischen Latinität). Vierte verbesserte Doppel-Auflage, besorgt von Conrad G. Dietrich. IV und 100 S. 0, 60 M. Beides zusammen gebunden 2, 50 M. Leipzig, Georg Reichardts Verlag, 1886. — Vgl. diese Zeitschr. 1884 S. 609. Der jetzige Herausgeber des geschätzten und weit verbreiteten, zur Zeit an 94 höheren Lehranstalten eingeführten Warschauerschen Lehrbuches hat bei der vorliegenden neuen Auflage gröfsere Umgestaltungen nicht vorgenommen, sondern sich darauf beschränkt, im einzelnen nachzubessern, unter Berücksichtung der in der Kritik laut gewordenen oder auf privatem Wege ihm zugegangenen Wünsche. Aus diesem Grunde kann die dritte Auflage ganz wohl neben der vierten benutzt werden. Auf Verlangen von Fachgenossen hat der Hsgb. diesem zweiten Teile ein nach den Übungsstücken geordnetes Wörterverzeichnis (84 S.) beigegeben, welches in demselben Verlage erschienen und für 0,40 M. käuflich ist.

13. Emil Reichenhart, Der Infinitiv bei Lucretius. Ein Beitrag zur Ergänzung von Draegers historischer Syntax. S. 457—526 einer nicht näher bezeichneten Schrift (vermutlich des laufenden Bandes der Erlanger Dissertationen). — Obwohl sich Verf. in einer Schlufsbemerkung entschuldigt, dafs er verhindert gewesen sei, der seit dem Jahre 1883 erschienenen Litteratur die gebührende Berücksichtigung zu schenken, so ist doch das Material, wie es scheint, in wünschenswerter Vollständigkeit zusammengetragen und jedenfalls in besonnener und übersichtlicher Weise verarbeitet worden. Der erste Teil handelt vom blofsen Infinitiv, der zweite (S. 482 ff.) vom Accusativ (Nominativ) mit dem Infinitiv.

14. Flavii Cresconii Corippi quae supersunt. Recensuit Michael Petschenig. Berolini 1886 sumptibus S. Calvarii et sociorum. (Berliner Studien für klassische Philologie und Archäologie. Vierter Band, zweites Heft). XII und 260 S. — Im Vergleich zu der Ausgabe von Partsch bezeichnet diese Rezension nach der philologischen Seite hin unzweifelhaft einen Fortschritt: die Kritik ist wesentlich gefördert und der Text an zahlreichen Stellen glaubwürdiger und gesicherter gestaltet. Am Schlufs vortrefflich gearbeitete Indices; S. 246 ist zu schreiben memorari=meminisse (st. =memorare). Wie der Herausgeber in der Lage war, in den Addendis zur Stütze eigener Emendationen auf schlagende Parallelstellen hinzuweisen, so sei bemerkt, dafs seine beiden Konjekturen Johann. IV 491 und V 345 glänzend bestätigt werden durch Vergil Aen. XI 188 und IX 794.

15. Otto Rocca, Die richtige Aussprache des Hochdeutschen. Auf der Grundlage neuerer Forschungen gemeinfafslich dargestellt. Rostock, Wilh. Werthers Verlag, 1886. VIII u. 116 S. 1,60 M.

16. Meyers Volksbücher. Nr. 1—50. Leipzig, Bibliographisches Institut. Jede Nummer 10 Pf. — Der Verleger will nichts ausschliefsen, was nach Inhalt und Form so beschaffen ist, dafs es mit gutem Gewissen

dem grofsen Publikum zur Lektüre geboten werden kann. Die Reihenfolge des Erscheinens ist an keinen bestimmten Plan gebunden. Einzelne Schriften füllen mehrere Nummern, 2 bis 6. Vertreten sind z. B. Lessing durch Minna von Barnhelm, Emilia Galotti und Laokoon, Schiller durch die Räuber, Don Carlos, Wilhelm Tell und den Geisterseher, Goethe durch Hermann und Dorothea, die Leiden des jungen Werther, Götz von Berlichingen und den 1. Teil von Faust, Jean Paul durch die Flegeljahre, Th. Körner durch Zriny, Shakespeare durch Romeo und Julie, Hamlet u. den Kaufmann von Venedig, Sophokles durch die Antigone.

17. Hölders Klassiker-Ausgaben für den Schulgebrauch. Orthographie und Druck nach den für die österreichischen Schulen geltenden Vorschriften. Wien, Alfred Hölder, 1886. — Goethe, Götz von Berlichingen. Herausgegeben von W. Toischer. X u. 100 S. 32 kr. Lessing, Emilia Galotti. Mit Einleitung und Anmerkungen von Raimund Dundaczek. VIII u. 78 S. 26 kr. Herder, Der Cid. Mit Einleitung und Anmerkungen von Hans Lambel. VIII u. 130 S. 36 kr. In allen drei Heften wird durch die klar geschriebene Einleitung eine ausreichende Orientierung geboten. Die Anmerkungen sind brauchbar, beim Götz und Cid sehr gering an Zahl. Zu letzterem wird am Anfang bemerkt: „Kein Romanzensänger mufs zum voraus historisch erzählen, was der Hörer aus der Romanze selbst, d. i. romantisch erfahren soll. Er höre. Wer kein Liebhaber der Poesie ist, beliebe die folgenden Romanzen als kleine Erzählungen, mithin als Prose zu lesen. Sie sind historisch.“

18. Ferdinand August Louvier, Sphinx locuta est. Goethes Faust und die Methode einer rationellen Methode der Forschung. Berlin, George und Fiedler, 1887. 1. Band VI u. 440 S.; 2. Band (der Tragödie zweiter Teil) 491 S.; Nachträge zum 1. und 2. Bande 60 S. Lex.-8. Preis des gesamten Werkes 12,50 M. (ein mäfsiger Preis, da die Ausstattung eine vorzügliche ist). — Vorgedruckt ist die Bemerkung, dafs Nachdruck des Werkes oder einzelner in demselben enthaltenen Rätsellösungen strafrechtlich verfolgt wird. Es handelt sich also um Entdeckungen, um eine Menge von Einzelrätsel, die allein für sich behandelt und gelöst werden; darunter der Nachweis, dafs Goethe im Faust sich einer eigenen, bisher nicht geahnten Bildersprache bedient hat, die das Verständnis der Dichtung bisher unmöglich machte. Den Nachweis dieser Faustsprache bringt die Einleitung. Die hier vorliegende Auflösung des ganzen Goetheschen Textes ist von allen bisher erschienenen Kommentaren abweichend; es kann daher mit Sicherheit erwartet werden, dafs es in der Gelehrtenwelt Aufsehen erregen wird.

19. Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker. Herausgegeben von B. ten Brink, E. Martin, W. Scherer. Strafsburg bei Karl J. Trübner. 58. Heft: Grundlagen des mittelhochdeutschen Strophenbaues von Richard M. Meyer 1886. VIII u. 136 S. 3 M. — Nach einer ausführlichen Einleitung, in welcher über Vers, Strophe und Cäsur gehandelt wird, folgt Kap. 1 der vierhebig stumpfe Vers, Kap. 2 Andere Versformen, Kap. 3 Strophen, Kap. 4 System des mittelhochdeutschen Strophenbaues. Ein feinsinniges Buch mit anregenden Gedanken. „Das Gedeihen der Kunst ist nicht auf die Willkür des Künstlers gegründet, sondern auf seine Unterordnung unter das Gesetz“. Den Strophenbau allein auch nur vorzugsweise nach der Reimstellung zu beurteilen, wie dies von Seyd geschieht, wird für irrig erklärt. — 59. Heft: Über die Sprache der Wandalen. Ein Beitrag zur germanischen Namen- und Dialektforschung von Ferdinand Wrede. VI u. 119 S. 3 M. — S. 12—35 von den Quellen; S. 36—90 die wandalischen Sprachreste; S. 91—114 dialektische Merkmale des Wandalischen; S. 115 ff. die Wandalennamen in ihrer Beziehung zur germanischen Namengebung und zur Bedeutung der namenbildenden Sprachelemente überhaupt.

20. Ellis Hesselmeyer, Die Ursprünge der Stadt Pergamos in Kleinasien. Mit zwei Beilagen. Tübingen, Franz Fues (L. Fr. Fuessche Sortiments-Buchhandlung), 1885. 46 S. Lex. 8. 1,20 M. — An Arbeiten

über pergamenische Geschichte fehlt es nicht; aber der Ursprung der Stadt ist in denselben entweder ganz übergangen oder so behandelt, dafs nur die mythischen Erzählungen wiedergegeben werden, ohne näheres Eingehen auf den historischen Gehalt. Diese Lücke will Verf. ausfüllen. Er untersucht, 1) inwiefern das Wort „Pergamos" (dies ist nach H. die richtige Form, nicht Pergamon) selbst einen Hinweis auf die etwaigen Gründer der Stadt enthält, und prüft 2) die Nachrichten der Alten über die Landschaft, zu der Pergamos gehörte (Keteier, Kabiren). Das zweite Kapitel enthält 1) die Sage von Telephos und 2) die Sage von Pergamos. Resultat: Es bestand ein jahrelanger Kampf der Molosser und Arkader mit den Keteiern, die endlich unterworfen wurden und in den immer neu anrückenden Scharen der Griechen auf- oder durch dieselben untergingen.

21. V. Casagrandi, Lo Spirito della Storia d'Occidente. Parte I. Medio Evo. Con un' Appendice sulla Storia dell' Evo Moderno. Genova, tipografia del R. Instituto Sordo-Muti, 1886. 238 S. 3,50 L.

22. V. Casagrandi, Storia e Archeologica Romana. Studi critici e polemici. Genova, tipografia del R. Instituto Sordo-Muti, 1886. XXIV und 458 S. 7,50 L. — 1) Lucio Calpurnio Pisone Cesonino. 2) L'Abdicazione di Diacleziano. 3) Germanico Cesare secondo la mente di Tacito. 4) Il partito dell' Opposizione Repubblicana sotto Tiberio, e la morte di Germanico Cesare. 5) Lo Stemma di C. Giulio Cesare a Ravenna. 6) I Nomi dei Tetrarchi del 293—305. Il Cesarato ed i Consolati di Romulo figlio dell' Imperatore Massenzio. 7) Sul Volumine IV della Storia dell' Italia Antica di A. Vannucci. 8) A proposito dell' Histoire des Romains di Victor Duruy. 9) Sui Saggi Critici di Storia Italiana di Francesco Bertolini. 10) Bartolomeo Borghesi. — Progretto di un Tesoro Borghesiano. 11) La Roma sotterranea del cav. G. B. de Rossi.

23. G. Bilfinger, Die Zeitmesser der antiken Völker. Programm des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums zu Stuttgart. 1886. 78 S. — 1) Die Zeitmesser der voralexandrinischen Periode. Das Wassermafs. 2) Das Schattenmafs bei den Attikern. 3) Die antike Sonnenuhr (mit zahlreichen mathematischen Figuren). 4) Die antike Wasseruhr. 5) Die Aufzuguhr des Vitruv (neue Erklärung, die richtiger zu sein scheint als die der bisherigen Interpreten des Vitruv; läfst sich ohne Figur nicht wiedergeben). 6) Die Stundentafeln. Die Arbeit repräsentiert ein Specimen bewunderungswürdigen Fleifses und solider Erudition.

24. Zur Geschichte des Mittelalters. Ausgewählte historische Essays von Edward A. Freemann. Aus dem Englischen übersetzt von C. J. Locher. Strafsburg, Karl J. Trübner, 1886. 329 S. gr. 8. 6 M. — Inhalt: 1) Das heilige römische Reich. 2) Die Franken und die Gallier. 3) Die früheren Belagerungen von Paris. 4) Friedrich I. König von Italien. 5) Kaiser Friedrich II. 6) Die Folgerichtigkeit der englischen Geschichte. 7) Die Beziehungen zwischen den Kronen von England und Schottland. 8) Der heilige Thomas von Canterbury und seine Biographen. 9) Die Regierung Eduard des Dritten. Aufser den speziell die englische Geschichte behandelnden Artikeln sind dies diejenigen Essays, welche Freemann selbst als für „festländische Leser" besonders geeignet ausgewählt hat (Selected historical Essays, Leipzig 1873). Die Übersetzung ist eine fast wörtliche; es sollte ein möglichst getreues Abbild des Originals, auch was Stil und Ausdrucksweise des Verfassers anbetrifft, gegeben werden.

25. Länderkunde der fünf Erdteile, 10—15. Lfg. (Europa). Leipzig, G. Freytag u. Prag, F. Tempsky 1886. S. 289—432. Jede Lfg. 0,90 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 640 No. 34.

26. Julius Knoevenagel und Wilhelm Ryssel, Vollständiges praktisches Lehrbuch der Stolzeschen Stenographie. Für Schulen und zum Selbstunterricht bearbeitet. Mit 24 Schrift-Tafeln. Siebente umgearbeitete Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1886. 60 S. 1,80 M.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Reform der Universitäten[1]).

In dem letzten Jahrzehnt ist kaum ein Gebiet der preufsischen Staatsverwaltung einer so erregten Betrachtung und einer so herben, freilich auch wechselnden Beurteilung unterzogen, wie das höhere Unterrichtswesen, teils in Beobachtung angeblicher oder wirklicher Mifsstände, teils weil sich an dasselbe besonders hohe Erwartungen und Forderungen schlossen. Denn gerade von ihm wurde die Abwehr schwerer Gefahren, die Heilung grober und unserem Volke besonders empfindlicher Schäden verlangt; ja der Stand des höheren Unterrichts wurde für mancherlei Mängel und Gebrechen geradezu verantwortlich gemacht. Wenn die Deutschen der Genufssucht, der sittlichen Leichtfertigkeit, der materiellen Weltanschauung zu verfallen schienen, so suchte man den Quell dieses Übels in den Gymnasien und Universitäten, welche ihre Zöglinge nicht mit einem Idealismus auszurüsten verständen, dauerhaft genug, um allen Druck und alle Anfechtungen des späteren Lebens zu überwinden. Wenn eine anspruchsvolle Hierarchie dem kaum begründeten Reiche und der vaterländischen Entwickelung Gefahr drohte, so sollte nach dem Versagen der kirchenpolitischen Gesetzgebung und neben derselben die Jugend so weit aufgeklärt und gestählt werden, um nicht nur selbst gegen jene Gefahr gefeit zu sein, sondern später auch dem Vaterlande den erforderlichen Schutz zu sichern. Wenn die Entfremdung der verschiedenen Gesellschaftsklassen unter einander ein Hauptgährungsmittel für die allgemeine sociale Unzufriedenheit abzugeben schien, so sollte diese Kluft durch die verschiedene rechtliche Stellung zwischen den realen und gymnasialen Bildungsanstalten wenn

---

[1]) 1. Die Reform der russischen Universitäten nach dem Gesetz vom 23. August 1884. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1886. 2. Die Reform des juristischen Studiums in Preufsen. Rektoratsrede von Dr. Fr. v. Liszt. Berlin, Guttentag, 1886. 3. Plus ultra. Zur Universitätsfrage von E. Haupt, Professor in Greifswald. Halle, M. Niemeyer, 1887. 4. Über den philologischen Sinn. Rektoratsrede von J. Vahlen, Berlin 1886.

nicht geschaffen, so doch erweitert werden. Ja, wenn nur den ersteren der Weg zu den Fakultätsstudien in gleicher Ausdehnung wie den letzteren eröffnet würde, so könnte eine vollständige Umgestaltung des gesamten Universitätsunterrichts nicht ausbleiben.

Die Angriffe richteten sich wie gesagt zu einem Teile gegen wirkliche Übel, mehr doch gegen äufsere Erscheinungen, welche in dem Kerne unseres höheren Unterrichts nicht ihren Ursprung, kaum einen Anlafs fanden, denselben vielmehr nur mit ihrem verwirrenden Scheine verhüllten. Sie waren auch insofern ungerecht, als die Schuld jener Übel der staatlichen Unterrichtsverwaltung aufgebürdet wurde, während sie doch in der That dem allgemeinen Zustande der Gesellschaft zufielen. Und wie die Angriffe, so waren die vorgeschlagenen Heilmittel zwar einschneidend genug, häufig sogar einander widerstreitend, aber meist symptomatischer Natur, wie dies freilich in jeder Kunst die Gewohnheit der Dilettanten und Pfuscher ist. Häufig entsprangen die Vorschläge nur einer allgemeinen Verbesserungssucht, welche sich ja so gern über die geschichtlichen Bedingungen und den ursächlichen Zusammenhang jeder Entwickelung hinwegsetzt. Die Gegner wurden um so lauter und zudringlicher, je vorsichtiger die Staatsregierung verfuhr, je vornehmer und selbstbewufster das Schweigen der eigentlichen Berufsgenossen war. Ja, selbst von diesen sahen manche nur die eine Seite, welche sie dann zu verteidigen oder umzugestalten unternahmen.

Zumeist trafen jene Angriffe unsere Gymnasien, deren gewissenhafte, umfassende, befreiende Einwirkung auf die Erziehung der jungen Geschlechter, auf den Geist des Volks oft genug undankbar verkannt und häufig im Auslande gerechter als unter uns geschätzt wird. Neuerdings sind auch unsere Universitäten lebhafter in den Streit gezogen; sehr erklärlich, da sie aus ursprünglich freien Körperschaften allmählich in staatliche Anstalten, wenn auch nicht ohne Wahrung der erforderlichen Freiheit übergegangen sind und da sie demzufolge in der Presse und in der Landesvertretung eben derselben Kritik begegnen, welche den Staat zu bessern, öfters auch nur anzufeinden versucht. Nicht selten erfolgte der Angriff nach der bekannten Methode, auf andere loszuschlagen, wenn man sich in seiner eigenen Haut nicht wohl fühlt und doch weder die Lust noch die Fähigkeit hat, den Grund des Übels in sich selbst zu suchen. Wer recht gegenständlich und gutmütig verfährt, der mag selbst in solchen Angriffen eine versteckte Wertschätzung, eine tiefe und besonders geartete Liebe entdecken; indes läfst sich nicht verkennen, dafs eine so seltsame Liebeswerbung nicht nur ihre Unbequemlichkeit, sondern auch ihre Gefahren mit sich führt. Letztere besonders dann, wenn immerfort die Staatsregierung zu scharfem Einschreiten aufgefordert wird; als ob die Geschichte nicht lehrte, dafs unsere Gym-

nasien und weit mehr noch unsere Universitäten in selbständiger Bewegung zu ihrer segensreichen Wirksamkeit, zu ihrer angesehenen Stellung gediehen seien. Gleichwohl soll nicht geleugnet werden, dafs die Staatsverwaltung in einem nicht geringen Grade befähigt und befugt sei, sicher erkannte Schäden zu heilen. Allein das nächste Bedenken liegt für sie in dem sofortigen Ansinnen allgemeiner Anordnungen, und die gröfste Schwierigkeit in der sorgfältigen und bescheidenen Abmessung ihrer Thätigkeit. Sie mag jene Anstalten von Abwegen und Einseitigkeiten zurückhalten, jedoch nur, wenn diese den Staatszweck zu schädigen geeignet sind, aber keineswegs wenn und soweit sie sich auf rein wissenschaftlichem Gebiete darstellen; und sie soll selbst bei den gebotenen Mafsnahmen die Form so dehnbar lassen, dafs innerhalb ihrer ein gesundes und selbstthätiges Leben des Geistes möglich ist.

Es erhellt also, dafs die heilende und fördernde Einwirkung der Staatsregierung auf das höhere Unterrichtswesen sich vornehmlich auf die äufseren, immerhin wichtigen Einrichtungen zu beschränken hat, und dafs sie auch hierbei eher nachträglich bessern, ausgleichen, stützen, als im voraus und nach vermeintlichen allgemeinen Gesichtspunkten ordnen soll. Natürlich vollzieht sich der Einflufs des Staates leichter bei den höheren Schulen, deren Lehrplan seiner Regelung unterliegt; eben deshalb ist hier besondere Vorsicht nötig. Denn auch für diese Anstalten will bedacht werden, dafs der Lehrplan der Gymnasien sich wesentlich in eigner Bewegung, wenngleich unter dem unabweislichen und im ganzen heilsamen Einflufs gestaltet hat, welcher von den Universitäten auf sie herabströmt. Irre ich mich nicht, so befinden sich die jüngeren Realschulen nicht in einer gleich günstigen Lage; ihnen schadet eben, dafs sie ohne ein gleich stetiges Vorleben zu sehr von oben und zu wenig aus sich Gestalt und Bewegung empfangen haben. Bei den Universitäten verbietet sich begreiflich eine ähnliche Einwirkung auf ihr inneres Leben; die Staatsregierung kann hier nur helfend und überwachend eintreten, letzteres namentlich insofern, als sie die zur Vorbildung ihres Beamtentums nötige Vollständigkeit des Lehrganges zu fordern berechtigt ist. Auch hierbei kann sie der wissenschaftlichen Bewegung im wesentlichen nur nachgehen, nicht sie im voraus bestimmen, da die Wissenschaft nach eigener Entwickelung sich neue Aufgaben stellt und zu ihrer Lösung die wesensverwandten Methoden findet. Dies gilt nicht nur von der Erweiterung und zunehmenden Gliederung der einzelnen Fächer, sondern ebenso von dem Aufdecken und Anbauen neuer Gebiete, mögen dieselben aus dem Fortschritt der Gedankenwelt, wie z. B. die Ästhetik, aus religiösem Gemütsbedürfnis, wie ihrer Zeit die Schrifterklärung, aus der Verbindung verschiedener Erkenntnisfächer, wie die Psychophysik, oder aus dem Zuwachs neuen Stoffes, wie die Wissenschaft

der deutschen Sprache, die Kritik der Geschichtsquellen, die Inschriftenkunde, die Bakteriologie u. s. w., auftauchen. Somit wird sich die Einwirkung der Staatsregierung auf die Universitäten hauptsächlich bei den äufseren Einrichtungen und etwa auf den Grenzgebieten zwischen Staat und Wissenschaft, namentlich bei den Prüfungs- und Anstellungsordnungen zur Geltung bringen. Richtig verstanden wird die Regierung froh sein, wenn sie sich auf diese ohnehin reichen und schwierigen Aufgaben beschränken darf.

Wenn nun aber die bessernde Hand der Unterrichtsverwaltung so laut und heftig für unsere Universitäten begehrt wird, so fragt sich zunächst, welche offenkundige Übelstände man an ihnen entdeckt hat. Denn offenbar müssen diese doch wohl sein, da man sonst nicht leicht einen Angriff auf Anstalten wagen würde, in denen man bislang den Hort der Freiheit nicht minder als der Wissenschaft zu besitzen glaubte; es sei denn seitens derer, welche sich in ihren Wegen und Zielen gerade durch die freie Wissenschaft gehemmt sehen.

Solcher Mifsstände meint man äufsere und innere entdeckt zu haben. Unter jenen werden in buntem Gemisch das Überwuchern der studentischen Verbindungen, das Unwesen der Mensuren, der Frühschoppen und der nachlässige Besuch der Vorlesungen, zumal seitens der Juristen, genannt; unter diesen die Unfruchtbarkeit wiederum des juristischen Studiums, die Abnahme des wissenschaftlichen Sinnes und des Idealismus auch in anderen Fakultäten. Die Gymnasien klagen noch über die Einseitigkeit der Vorbildung in dem jungen Lehrernachwuchs; ebenso häufig hört man freilich von den Universitätslehrern die Mängel in der gymnasialen Vorbildung ihrer Zuhörer betonen.

Und dafs nicht alle Klagen grundlos sind, scheint doch auf den ersten Blick aus der Lebhaftigkeit zu erhellen, mit welcher sich selbst zahlreiche und angesehene Universitätslehrer an denselben beteiligen. Wenn Männer wie Schmoller, Goldschmidt, Dernburg, Fr. v. Liszt, Rümelin, Haupt u. a. die Studenten des Unfleifses und der Unwissenschaftlichkeit, z. T. in nachdrücklichster Weise beschuldigen, wenn sie hiervon die trübsten Folgen für das Staats- und Kirchenleben besorgen und verschiedene Änderungen, sei es im akademischen Unterricht, sei es in der Art der Aufsicht oder in dem Prüfungswesen fast gebieterisch fordern, so ist doch so viel unleugbar, dafs eben diese Wortführer die Mängel der jetzigen Einrichtungen und Gepflogenheiten empfinden. Für alle demnach, die ihrer eigenen Universitätszeit in dankbarer Freude gedenken, und hierunter begreift sich die grofse Mehrzahl unserer Gebildeten, ist es eine natürliche Regung, jenen Klagen und Heilmitteln teilnehmend, aber mit vorsichtiger Prüfung nachzugehen; letzteres um so mehr, wenn man an dem Beispiel eines grofsen Nachbarstaates wahrnimmt, welch ungemeine Gefahren

durch übereilte Anordnungen für die höchsten Bildungsanstalten eines Landes heraufbeschworen werden.

I. Diese Gefahren und die zu ihrer Abwehr gewählten Mittel schildert uns die erste der obengenannten Schriften für den russischen Staat. In gründlicher, klarer und angenehmer Darstellung erzählt sie zuerst die Mifsstände, denen das Universitätsleben in Rufsland seit dem Gesetze des Ministers Golownin vom Jahre 1863 verfallen war. Grobe Auflehnungen unter den Studenten und selbst auf den Gymnasien[1]), Verzweigung der anarchistischen und nihilistischen Bestrebungen in die Kreise der Studenten, Sittenlosigkeit, mangelhafter Besuch der Vorlesungen, mechanische Vorbereitung für die Prüfungen, unziemliche Nachsicht der Examinatoren, diese und ähnliche Erscheinungen veranlafsten eine höchst sorgfältige und umfängliche Untersuchung, welche von dem Minister Tolstoi begonnen und, nach kurzen und unklaren Schwankungen unter seinen unmittelbaren Nachfolgern Saburow und Nicolay, durch den jetzigen Minister Deljanow abgeschlossen wurde und zu dem Gesetz vom 3. August 1884 geführt hat. Es ist höchst auffällig, dafs die Mehrzahl der Rektoren und Professoren in ihrer Abneigung gegen eine Reform, welche allerdings den staatlichen Einflufs verstärken und die akademische Ungebundenheit beschränken wollte, vor den bösen Früchten der bisherigen Einrichtungen die Augen schlofs oder sich über dieselben mit einigen allgemeinen Redensarten, z. B. über die Vortrefflichkeit des russischen Nationalcharakters, welcher einen Vergleich mit den schlechteren deutschen Einrichtungen unzulässig mache, hinwegzutrösten versuchte. Und noch merkwürdiger ist, dafs der Reichsrat ungeachtet der üblen Erfahrungen dem Gutachten jener Mehrheit fast immer beitrat, in dem meistens doch thatsächlich schon widerlegten Vertrauen, dafs die verliehene Freiheit ihre eigenen Schäden auch wieder heilen werde. Es verdient hohe Anerkennung, dafs der Minister Deljanow trotz diesem Widerstande seine Reformen, gestützt auf eine an Zahl geringe aber einsichtige Minderheit, durchgeführt und für dieselben die Zustimmung des Kaisers gewonnen hat.

Ohne auf alle Einzelheiten unserer sehr lesenswerten Schrift einzugehen, erwähne ich aus ihr als die wesentlichsten Mängel des früheren Zustandes, dafs thatsächlich das Professorenkollegium sich durch eigene Wahl ohne entscheidende Mitwirkung der Regierung ergänzte, dafs die Studenten, wenn sie thätig waren, die lithographierten Vorlesungen ihrer Lehrer zu erlernen pflegten, selbständige Studien aus Büchern und anderen Quellen nicht trieben, z. T. auch bei dem Mangel geeigneter litterarischer Hilfsmittel nicht treiben konnten, dafs die Prüfungen oberflächlich und

---

[1]) Vgl. über letztere K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. VII 1 S. 654 ff.

ohne Beobachtung der vorgeschriebenen Termine abgehalten, die Prüfungsprädikate aus unzulässiger Nachsicht allzuhoch bemessen, die Stipendien unrichtig verwendet, die Zucht unter den Studenten aus Schwäche und Haschen nach Beliebtheit vernachlässigt wurde. Wenn gelegentlich ein Professor beim Durchschreiten des Hörsaales den Studenten rechts und links die Hände drückt, so geht diese Sucht schon ins Lächerliche über (vgl. S. 73 und 11). Bei der Schlufsprüfung wurden sieben Zehntel der Studenten für die akademische Laufbahn befähigt erklärt; danach ist weder die Überhebung der Studentenschaft noch die Beschädigung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung wunderbar. Hatten doch einige jüngere Professoren erklärt, dafs der russische Student im eifrigen Kollegienbesuch, in Kenntnissen, in wissenschaftlichem Streben, und besonders in intellektueller Entwickelung bedeutend höher stehe als der deutsche (S. 112). Allzusehr hatten die Universitäten, welche nur in beschränktem Mafse als Stätten wissenschaftlicher Forschung gelten konnten, sich aufserhalb des Staatszweckes gestellt und zugleich vom Kastengeist leiten lassen.

Einer solchen falschen auf geistige Unreife voreilig gepfropften Freiheit glaubte der Minister Deljanow mit Recht durch Verstärkung des staatlichen Einflusses begegnen zu sollen. Die Ernennung der Rektoren, Dekane, Professoren ist durch das Gesetz von 1884 in die Hand der Staatsregierung, wenn auch nicht ohne Anhörung der akademischen Körperschaften, gelegt; für den einzelnen Professor ist die Lehrfreiheit, d. h. die Freiheit auch aufserhalb seines nächsten Faches über andere Lehrgebiete der Fakultät zu lesen, erweitert, für den Studenten allerdings das Studienprogramm beibehalten. Wir würden in letzterer Hinsicht anderer Ansicht sein, vorausgesetzt allerdings, dafs die Gymnasien zu geistiger Freiheit und selbständigem Urteil erziehen; allein an dieser Vorbedingung mag es in Rufsland noch fehlen. Die Prüfungen sind unter staatliche Leitung gestellt; manches, z. B. die weitere Ausbildung der Seminare, ist der Zukunft vorbehalten.

Auch in anderem Bezuge mufs die Zukunft entscheiden, ob die jetzige festere Ordnung, welche im einzelnen nicht nach deutschem Mafse zu beurteilen ist, den dortigen Vorgängen aber angemessen scheint, die erwartete Frucht tragen wird. Gewisse Bedingungen des Gelingens sind in unserer Schrift teils ausgesprochen, teils angedeutet. Den russischen Beamten, auch den Professoren, gezieme unbefangenere Hingabe an den Staatszweck, der nationalen Litteratur fehle es an wirklich ethischem Gehalt. Gelingt es, diese Mängel zu ergänzen, bildet sich eine geordnete und stetige Überlieferung im Universitätswesen, wie in anderen Ländern, gewinnen die historisch-philologischen Wissenschaften dort selbständige Kraft, um eine ausreichende Litteratur für ihre Jünger zu schaffen, dann mag als beabsichtigte Frucht der neuen Ordnung die sittliche Wiedergeburt der Studenten, auf

welche der Herr Verf. S. 211 hinweist, und auch ihre geistige Befreiung gewonnen werden. Der ernste Wille, die gewissenhafte Erwägung und die feste Überzeugung des Gesetzgebers haben eine solche Frucht wohl verdient; dafs dieselbe nach den Mitteilungen über neuere Studentenunruhen nicht sofort reifen wird, ist leicht erklärlich.

II. Die an unseren Hochschulen beklagten Mängel sind freilich anderer Natur und Gott sei Dank minder bösartig. Unsere akademische Jugend ist durch socialdemokratische und anarchische Lehren nicht angesteckt; sie zeigt vielmehr in breiten Schichten eine durch die neuere Entwickelung erhöhte Königstreue und Vaterlandsliebe. Auch von groben sittlichen Gebrechen ist sie frei; gelegentliche Ausbrüche jugendlichen Übermuts fallen um so leichter ins Gewicht, als sie in ihrer humoristischen Einkleidung sich mit Reinheit und Tiefe des Gemüts wohl vertragen, und an der allerdings beklagenswerten Ausdehnung des Duellwesens hat neben dem jugendlichen Leichtsinn ein verkehrter Ehrtrieb den Hauptanteil. Es handelt sich vielmehr neben den vorerwähnten Anstöfsen im äufseren Studentenleben um bestimmte Erscheinungen, welche die Abnahme des wissenschaftlichen Sinnes, wenn nicht bei der Mehrzahl der Studenten, so doch unter den Angehörigen gewisser Fakultäten, darthun sollen. Ob nun beiderlei Mifsstände neben einander hergehen und aus verschiedenen Quellen entspringen, oder ob etwa der Student sich von der Wissenschaft ab- und dem Verbindungsleben zuwendet, weil ihn seine Lehrer und die Vorlesungen nicht fesseln, oder auch umgekehrt, darüber sprechen sich die Klagenden nicht klar aus. Vielmehr kann man meistens bei ihnen lesen, dafs die akademische Freiheit trotz ihren zeitweiligen Unformen nicht angetastet, daneben aber Fleifs und wissenschaftliches Streben gehoben werden solle. Und es ist, wie schon angedeutet, doch bezeichnend, wenn nicht gar bedenklich, dafs zur Heilung der Gebrechen in der Regel staatliche Mafsnahmen gefordert, zuweilen freilich auch nur allgemeine Wünsche ohne nähere Angabe des Weges zu ihrer Verwirklichung geäufsert werden.

Im allgemeinen will man aber dem Unfleifs, dem vermeintlichen Mangel an wissenschaftlichem und idealem Sinn in unserer akademischen Jugend durch Mittel begegnen, welche sich überwiegend in äufseren Anordnungen, z. T. auch in einer Änderung der Unterrichtsmethode ausdrücken sollen. Hierbei empfiehlt Schmoller eine genaue Überwachung des Vorlesungsbesuches, von welcher er sich offenbar auch ohne weitere Zwangsmafsregeln eine vorteilhafte Einwirkung auf Fleifs und Gewissenhaftigkeit der Studenten verspricht. Weit einschneidender verfährt Dernburg (Die Reform der juristischen Studienordnung 1886): die rechtsbeflissenen Studierenden sollen zunächst fünf, ausnahmsweise nur vier Semester auf das theoretische Studium der Rechtswissen-

schaft verwenden, dann die Referendariatsprüfung unter Wegfall der jetzt üblichen wissenschaftlichen Arbeit ablegen und, nachdem sie in zweijähriger Übung eine Anschauung der lebendigen Rechtspflege gewonnen, abermals für drei Semester die Universität hauptsächlich zum Studium des öffentlichen Rechts besuchen, in welche Zeit übrigens das militärische Dienstjahr einbegriffen werden könne. Erst jetzt soll eine wissenschaftliche Arbeit, dann abermals anderthalbjährige Praxis und zum Schlufs das Assessorexamen folgen. Und diese tief eingreifenden Vorschläge finden namentlich für die künftigen Verwaltungsbeamten wesentliche Zustimmung in einem Aufsatz der Monatsschrift für deutsche Beamte 1886 S. 407 ff., welcher nach dem unterzeichneten B. von einem hochgestellten und erfahrenen Beamten des deutschen Reiches herzurühren scheint. Nicht so bei Fr. von Liszt in der oben unter Nr. 2 angeführten Rektoratsrede, welcher zwar S. 15—17 von dem nachlässigen Besuch der juristischen Vorlesungen, von der Unwissenheit der Examenskandidaten, namentlich im öffentlichen Recht, von ihrem Mangel an allgemeiner Bildung, ja überhaupt von dem unwissenschaftlichen Geist der preufsischen Rechtspraxis ein geradezu erschreckendes Bild entwirft, aber die Dernburgschen Vorschläge verwirft und in Übereinstimmung mit Goldschmidt das wirksamste Heilmittel in der Umgestaltung der ersten juristischen Prüfung und daneben in einer etwas veränderten Art der Seminarübungen sieht. Ob die gesetzliche Studienzeit für die Juristen auf vier Jahre zu verlängern sei, läfst er dahingestellt, verlangt aber mindestens, dafs das jetzige Triennium nicht durch Einrechnung des Militärjahres verkürzt oder belastet werde. Die jetzige Unterrichtsweise verteidigt er, da sie der S. 24 klar und bündig bestimmten Aufgabe des akademischen Lehrers, dem jungen Juristen in dem Rahmen eines geschlossenen Systems den Zusammenhang und die praktische Bedeutung der Rechtsnormen darzulegen und ihn andererseits in die Methode der juristischen Arbeit einzuführen, im wesentlichen entspreche. Dafs die erste Prüfung anders einzurichten und auf alle Hauptgebiete der Rechts- und Staatswissenschaft auszudehnen sei, dafs bei ihr die wissenschaftliche Arbeit durch geeignetere Einzelaufgaben zu ersetzen, dafs vor allem die Prüfungskommissionen aus bewährten Rechtslehrern zusammenzusetzen seien, dafs die Studienzeit mindestens auf sieben Halbjahre auszudehnen und jedesfalls von dem Militärdienst freizuhalten sei, ist auch die Ansicht Goldschmidts, welche er noch neuerdings in der Berliner juristischen Gesellschaft nachdrücklich vertreten hat. In dem Urteil über den Unfleifs der juristischen Studenten und ihre unwissenschaftliche Vorbereitung für die erste Prüfung stimmt Rümelin (Zur Reform des juristischen Unterrichts in Schmollers Jahrb. für Gesetzgebung u. s. w. X 4 S. 73—83) mit v. Liszt ebenso überein, wie in dem Abweis der von verschiedenen Seiten geforderten Zwischenprüfung

während der Studienzeit; er sieht aber den Hauptgrund des jetzigen Mifsstandes in dem Überwiegen der theoretischen Vorlesungen und verlangt, um die Thätigkeit und das Können der Juristen zu fördern, eine erhebliche Verstärkung der Seminarübungen durch schriftliche Arbeiten, welche mit der Censur des Professors in der ersten Prüfung unter Wegfall der sogenannten wissenschaftlichen Arbeit vorgelegt werden sollen. „Wenn wir nur“, sagt er S. 83, „erst einmal den juristischen Studenten dahin bringen, dafs er arbeitet, so ist im Vergleich mit diesem Erfolg die Frage Was und Wie von untergeordneter Bedeutung.“ Eine weitere Änderung der bestehenden Einrichtungen, auch der Prüfungsordnung, scheint Rümelin dann für entbehrlich zu halten; Beachtung verdient, dafs er als Professor einer süddeutschen Universität den Sitz des Übels doch nicht lediglich in preufsischen Zuständen sucht, wenngleich er die Nachteile der hier üblichen tumultuarischen Vorbereitung für das Examen kennt und tadelt.

Alle diese Gelehrte beschränken ihr Urteil und ihre Vorschläge auf die akademische Vorbildung der künftigen Richter und Verwaltungsbeamten; eine umfassendere Betrachtung hat E. Haupt in der oben an dritter Stelle genannten Schrift unternommen. Sein Ausgangspunkt ist ein ähnlicher, wenn er über Abnahme des Idealismus klagt; gerechterweise fügt er hinzu „in unserem Volke“, so dafs nicht die Universitäten als die alleinige Wurzel und Pflegestätte des Übels gelten sollen. Vielmehr auf allen Gebieten habe sich der Wissensstoff ungemein vermehrt, so dafs über seiner Masse die geistige Herrschaft über ihn zu kurz komme, dafs mit dem Wissen das Verstehen und das wissenschaftliche Können nicht gleichen Schritt halte. Dies lasse sich schon auf unseren Gymnasien beobachten, als deren Frucht zwar ein ausgedehnteres Wissen, aber in der geistigen Durchbildung, der Lebendigkeit der geistigen Teilnahme, der Schulung des Urteils eher ein Rückgang zu beobachten sei. Haupt wendet sich also mit allem Nachdruck gegen die Forderung, dafs der Universitätsunterricht praktischer, d. h. sofort verwendbarer werden müsse, wie dies noch neuerdings in einer mehrgenannten Schrift über die Unzulänglichkeit des theologischen Studiums in der Gegenwart mit mehr Eifer als Einsicht behauptet worden ist. Die unmittelbare und namentlich die gesamte Ausbildung für den künftigen Beruf habe die Universität keineswegs zu leisten; die Änderungen, deren der akademische Unterrichtsbetrieb allerdings bedürfe, sollten vielmehr der Verfolgung rein wissenschaftlicher Ziele, dem Erwerb gröfserer wissenschaftlicher Idealität in weit höherem Grade zu gute kommen, als dies jetzt geschehe. Die Hinleitung zu den stets neuen Aufgaben der Wissenschaft, die Anweisung zur richtigen Fragestellung und die Erziehung zu wissenschaftlicher Methode, das sei der wahre Zweck des akademischen Unterrichts. Nur auf diesem Wege erfolge die rechte Vorbildung für die Aufgaben der höheren

Berufsarten, zu deren Lösung die Schablone und Routine nicht ausreiche, sondern Selbständigkeit des geschulten Urteils erfordert werde. Gerade in unseren Tagen (S. 22) zeige der Verlauf der parlamentarischen und synodalen Versammlungen die Gefahr, wenn es den Gliedern an selbständigem Urteil fehle und sie darum zu blinder Heeresfolge hinter einem begabten Führer verurteilt seien; beiläufig bemerkt eine Beobachtung, welche v. Liszt S. 21 ff. in sehr ähnlicher Weise ausspricht. Deshalb soll nach Haupt (S. 19) das Schwergewicht des akademischen Unterrichts unter Zurückstellung der umfänglichen theoretischen Vorlesungen mehr und mehr in die Seminare verlegt werden; jene hätten nur das Wesen und die Methode der einzelnen Wissenschaft an einem beschränkten Gebiet klar zu legen, wogegen der Student den nötigen Wissensstoff sehr wohl aus Büchern einsammeln könne. Dementsprechend sollten auch die Prüfungen mehr die Durchbildung des Urteils als das gedächtnismäfsige Wissen erforschen. Nur durch Verstärkung der Seminarübungen (S. 44) werde eine feste Tradition des Arbeitens erzeugt werden, wozu allerdings jahrelange und mühselige Arbeit des Seminarleiters gehöre. Ich möchte zu dieser Bemerkung, welche durch die Geschichte der von F. A. Wolf, G. Hermann, Böckh, Ranke, Lobeck, Franz Neumann geleiteten Seminare und wissenschaftlichen Gesellschaften vollauf bestätigt wird, doch gleich hier einschalten, dafs diese stetige Arbeit mit ihrer verhofften Frucht durch den heute so gepflegten Wandertrieb unter den Professoren einfach unmöglich gemacht wird. Neben diesen Hauptgrundsätzen enthält unsere Schrift noch einige sehr beherzigenswerte Mahnungen an die Gewissenhaftigkeit der Universitätslehrer bei den Prüfungszeugnissen, dem Anfang und dem Schlufs der Vorlesungen und einen vielleicht noch nicht klar gefafsten, aber meines Erachtens sehr anregenden Hinweis auf die Frucht, welche die Studenten aus richtiger korporativer Gestaltung ihres Vereinslebens ziehen könnten. Die Hauptsache bleibt aber dem Verfasser die Erziehung des Studenten in Freiheit zur Freiheit (S. 48). „Neben dem bisherigen Mafs wissenschaftlicher Kenntnisse ein höheres Mafs wissenschaftlicher Erkenntnis und methodischer Schulung; in der bisherigen Form akademischer Freiheit ein höheres Mafs der sittlichen Durchbildung zu energischerem Pflichtbewufstsein: das sind die Ziele, welche wir zu verfolgen haben“ (S. 62). Diese Worte werden wohl überall Anklang finden, wo man das Gedeihen der deutschen Wissenschaft, der deutschen Universitäten und unserer akademischen Jugend auf dem Herzen trägt, wie denn überhaupt die ideale Anschauung unserer Schrift sehr wohlthuend berührt. Wir werden später sehen, worin dieselbe das Mafs des Notwendigen und Zulässigen überschritten hat. Zuvor möchte ich jedoch mit warmen Worten meine Zustimmung zu den verwandten Anschauungen ausdrücken, welche J. Vahlen in seiner oben an

letzter Stelle aufgeführten Rektoratsrede dargelegt hat. Mit feinem Sinn weist er S. 4 auf die Gefahren hin, welche auf den Universitäten selbst aus einer veränderten Auffassung ihres Berufs, namentlich aus der Ansicht aufstiegen, dafs ihre Aufgabe darin bestehe, womöglich alles zu lehren, was zu wissen und gelernt zu haben von Wert sein könne. „Auch aus ihren Reihen ertönen Stimmen, die ohne Vertrauen in die intellektuelle Befähigung zu setzen, das Mafs an Vorbildung nach dem Bedarf ihrer besonderen Wissenschaft abschätzen, und sehen wir den alten Streit zwischen Ideal und Nützlichkeit in sie selbst hineingetragen, der bisher mehr unter den Anstalten geführt ward, die den Einlafs zur Universität seit alter Zeit vermitteln oder neuestens dieselbe Vermittelung für sich in Anspruch nehmen." Vielmehr hätten die Universitäten (S. 21) der Pflege des Sinnes, der nicht in dem was nützlich, sondern in dem was menschenwürdig sei, so lange sie in der Entfaltung aller geistigen Kräfte ihren Beruf erkennen, eine Freistatt zu gewähren.

Zunächst gilt es doch den Thatbestand und das Recht der erhobenen Klagen festzustellen. Dafs die Kläger zu einem grofsen Teile der akademischen Lehrerwelt angehören, fällt zwar schwer ins Gewicht, ist aber nicht unbedingt entscheidend, da auch Professoren gegen einseitige Beobachtung und ebenso gegen irrige Therapeutik nicht gesichert sind. Zudem welche Professoren klagen denn am lautesten? Die Juristen. Worüber klagen sie? Über schlechten Besuch ihrer Vorlesungen, über Unfleifs und Mangel an wissenschaftlicher Teilnahme bei ihrern Hörern, über traurige Prüfungsergebnisse. Die Übereinstimmung der Klagen unter einander und auch mit solchen, welche nicht gerade öffentlich erschallen, macht allerdings bedenklich. Es mufs also wohl ein Rückgang in der Bildung unserer jungen Juristen zugestanden werden; ob in dem hohen Grade, welchen Herr von Liszt (S. 16) mit so lebhaften Farben schildert, mag doch fraglich sein, da ihm ausreichende Beobachtungen für ganz Preufsen schwerlich zu Gebote stehen. Und sollten wirklich juristische Wissenschaft und juristische Praxis bei uns durch eine so breite Kluft geschieden sein, dafs von jener auf diese ein Einflufs nicht möglich, sollten die berufenen und befähigten Vertreter der Theorie bei ihrem unbezweifelten Eifer nicht imstande sein, ihre Hörer zu fesseln und durch diese auch den Richterstand wieder zu sich heranzuziehen? Wird doch schon jetzt Fleifs und Teilnahme der Studenten bei den Seminarübungen mehrfach anerkannt; unter Umständen gelingt es also doch, die Studenten auch dieser Fakultät zu eigener Thätigkeit anzuregen. Indes ziemt es mir sicher nicht, über die Wege und Ergebnisse eines Faches zu urteilen, welches aufserhalb meines wissenschaftlichen Gesichtskreises liegt; noch weniger darf ich mich über die vielbegehrte Änderung der juristischen Prüfungsordnung äufsern.

In den übrigen Fakultäten wird über Unfleifs der Studierenden eine allgemeine Klage nicht erhoben, selbst nicht von Haupt, der nur wissenschaftlichen Sinn und freie Thätigkeit bei den jungen Theologen vermifst; vielmehr darf ich nach eigener Beobachtung wie nach der Versicherung befreundeter Universitätslehrer annehmen, dafs im ganzen genommen unsere akademische Jugend der Medizin, der Theologie, den in der philosophischen Fakultät vereinten Fachwissenschaften denselben, wo nicht einen gröfseren Fleifs zuwendet wie früher. Wenn aber ihre Arbeit und ihre Teilnahme nicht denselben idealen Sinn, die gleiche Reinheit und Wärme der Anschauung zeigt wie vordem, so ist dies zwar betrübend, deckt sich aber, wie auch Haupt richtig andeutet, mit der gleichen Erscheinung im gesamten Volksleben. Es mögen zu diesem Niedergang des Idealismus neben dem allgemeinen Stande des sittlichen Bewufstseins noch besondere Ursachen für unsere Jugend mitwirken. Vielleicht dafs wirklich unsere Gymnasien allzusehr mit Wissensstoff bepackt, allzusehr ihrer früheren Einfachheit und Durchsichtigkeit verlustig sind, um ihren Zöglingen die freie und sichere Entwickelung ihrer Kraft auf die Universität mitzugeben. Für bestimmte Fächer, insbesondere die neueren Sprachen, ist es sicher ein Hemmnis tieferer und allgemeiner Auffassung, dafs eine grofse Zahl ihrer Jünger der idealen Anschauung und Kraftausweitung entbehrt, welche unseren Gymnasiasten durch eine lebendige und gründliche Einführung in das Altertum gewährt wird[1]). Und wenn die Philosophie jetzt nicht, wie in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, ihre erhellenden und erwärmenden Strahlen über andere Erkenntnisgebiete entsendet, so mag dies ebenso Ursache wie Wirkung der jetzigen derberen Weltanschauung sein. Andere Hemmnisse werden hoffentlich vorübergehen. Dafs in früheren Zeiten die Auswüchse des studentischen Lebens mehr Roheit zeigten als in unseren Tagen, wird von Haupt S. 51 mit Recht bemerkt. Das Verbindungs- und Duellwesen zeigt allerdings eine Zunahme, welche einem krankhaften Wuchergebilde zu vergleichen ist. Oft genug habe ich in meiner früheren Amtsstellung mich gegrämt, wenn ich dieselben jungen Leute, welche ich soeben als innerlich und äufserlich wohlgebildet von dem Gymnasium entlassen hatte, nach kurzer Frist mit zerfetzten Gesichtern wiedersah; als ob es in ihrer Befugnis stände, ihre ernste Ausbildung wie ihre körperliche Mit-

[1]) Beiläufig bemerkt: wenn kürzlich in einem Aufsatz der Norddeutschen Allgem. Zeitung die bedenkliche Zunahme der Kandidaten für das höhere Lehramt, namentlich im Fach des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des neusprachlichen Gebiets geschildert wird, so erklärt sich dieser ungesunde Zuwachs sehr einfach daraus, dafs den Abiturienten der Realgymnasien für beide Fächer der Zugang zur Universität eröffnet worden ist. Gleiches berichtet das Dresdener Journal für das Königreich Sachsen mit bestimmtem Hinweis auf die Realgymnasien; vgl. d. Monatsschr. für deutsche Beamte 1886 Heft 12 S. 470.

gift, die sie doch wahrlich nicht sich selbst verdanken, einem Phantom zu Liebe zu verschleudern. Ich leugne nicht, dafs der studentische Zweikampf neben dem jugendlichen Übermut auch eine sittlich mehr berechtigte Wurzel hat und einstweilen durch Verbot und strenge Verfolgung nicht schlechthin auszurotten ist; dies gilt aber nicht von dem jetzigen Brauch, am wenigsten von der Neigung, die Wunde um der Narbe willen eher zu suchen als zu meiden, was freilich auch mit einer Entartung der Fechtkunst zusammenhängen mag.

Sehen wir indes von diesen Einzelheiten ab, so bleibt, dafs Gymnasium wie Universität zwar nicht den Niedergang des deutschen Idealismus verschuldet haben, dafs derselbe sich aber auch in ihrem Leben bemerklich macht und dafs deshalb auch ihnen die Pflicht und die Möglichkeit zugetraut werden darf, an der Wiederbelebung dieses köstlichsten Erbteils unserer Väter mitzuarbeiten. Wie dies seitens der Vorbildungsanstalten zu geschehen habe, ist oben angedeutet und kann hier nicht weiter verfolgt werden. Für die Universitäten haben Haupt und Vahlen Recht, dafs dieselben die Aufgaben und Ziele der Wissenschaft viel reiner zu verfolgen haben, als ihnen dies jetzt so häufig von den sogenannten Praktikern angesonnen wird; nicht richtig freilich und auch nicht frei von Widerspruch in sich ist die weitere Forderung Haupts, dafs die allgemeinen Vorlesungen theoretischer Natur möglichst zu beschränken und die Hauptarbeit der Lehrer und der Studenten in die Seminare zu verlegen sei. Zu wissenschaftlicher Freiheit, zu sittlicher Kraft und Strebsamkeit sollen unsere Studenten erzogen werden; dazu gehört aber, was sich äufserlich nicht machen läfst, eine schöpferische und ideal anregende Bewegung in der Wissenschaft selbst. Diese fehlt jetzt nicht schlechthin; sie mangelt aber etwas in denjenigen Lehrgebieten, von denen eine Belebung des allgemeinen Idealsinnes besonders erwartet wird und vor Zeiten auch geleistet wurde. Die Ermittelung des Positiven und Exakten, die Bedeutung und Verwendung der Kritik überragen jetzt allzusehr jene darstellenden Arbeiten, in denen sich sonst der Wissensgehalt anschaulich vortrug; und wie unvermeidlich und förderlich jetzt die exakte Forschung auch in der Philosophie, so stellt sie hiermit einstweilen doch die sammelnde und belebende Wirkung zurück, welche sie, wenn auch nicht frei von Übereilung, als übergreifende Macht zu Schellings und Hegels Zeiten ausübte.

Indes dergleichen läfst sich wie gesagt nicht machen, am wenigsten durch äufsere Mafsregeln. Die Wissenschaft läfst sich durch solche beschädigen, aber nicht leiten, sie hat ihre selbstständige Bewegung, welche allerdings in persönlicher Wirksamkeit durch begabte Geister erzeugt, gelenkt, vollzogen wird; wir haben aber in Demut zu warten, ob und für welches Gebiet Gott uns solche Schöpfernaturen schenkt. Und ebenso erzieht die Wissen-

schaft aus eigener Kraft; der Versuch, sie zu einem Zucht- und Heilmittel für jeweilige Schäden zuzurichten oder gar zur unmittelbaren Verwendung im späteren Beruf zuzuschneiden, würde ebenso nutzlos als unwürdig, ja für das Geistesleben der Nation verderblich sein. Schroffe Änderungen im Universitätsunterricht sind also zu meiden, ja bei dem Gewicht der akademischen Überlieferung und Selbstbestimmung kaum zu besorgen, und wenn auch für manche Fächer die Seminarübungen eine Verstärkung und Änderung fordern mögen, so darf daneben die eigentümliche Bedeutung der allgemeinen Vorlesungen, in denen sich die stetige Entwickelung eines Erkenntnisgebietes mehr noch als die Summe des Wissensstoffes darstellen soll, durchaus nicht unterschätzt werden. Äufserliche Hilfsmittelchen sollten vollends unseren Hochschulen nicht verordnet werden: die kontrollmäfsige Beaufsichtigung des Kollegienbesuches ist kaum ausführbar, und was soll sie nützen, wenn durch sie nach Haupts richtiger Bemerkung (S. 36) nur die Gegenwart der Körper, aber nicht die innere Teilnahme an den Vorlesungen bezeugt werden kann? Zwischenprüfungen sind in der theologischen und namentlich in der philosophischen Fakultät bei dem freieren Gange der in ihnen betriebenen Studien kaum angängig; in der juristischen werden sie schwerlich zur Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes, höchstens zur Erzeugung eines handwerksmäfsigen Fleifses während der ersten Semester dienen. Die Verlängerung der gesetzlichen Studienzeit hat sich für die Medizin als notwendig erwiesen; für die Philologie pflegt sie thatsächlich auch ohne Vorschrift acht, für die Theologie häufig sieben Semester zu betragen. In beiden Fakultäten entspringt diese Ausdehnung aus der Entwickelung der Wissenschaft und zugleich aus dem freiwilligen Bemühen der Studierenden. Für die Rechtswissenschaft würde das Quadriennium ohne gleichzeitige Sicherheit, dafs die mehrere Zeit wirklich zum Studium verwendet werde, kaum einen anderen Erfolg haben, als dafs dem studentischen Frohsinn noch einige weitere Semester geopfert würden. Dagegen läfst sich wohl erwägen, ob nicht die gesetzliche Studienzeit vom Militärdienst völlig frei zu halten sei.

Was kann also geschehen, um die besprochenen Übel abzustellen? Wohlgemerkt, dafs dieselben in gröfserer Ausdehnung nur innerhalb der juristischen Fakultät anerkannt werden, in den übrigen aber nur in der Form minderer Idealität oder studentischen Übermuts hervortreten. Zur Steuer des letzteren, zur Einschränkung der überhäufigen Mensuren werden freilich Zwangsmittel kaum anwendbar sein; ob mittelst der Verbindungen sich ein verständiges und wirksames Ehrengericht einsetzen liefse, wäre doch zu erwägen. Jedenfalls würde eine gelegentliche, aber unmittelbare Mahnung angesehener Lehrer wohl angebracht sein. Der holde Wahnsinn der Jugend hat sicher sein Recht, weil seinen Grund; doch nur in den Schranken, welche sich mit dem

eigentlichen Universitätszweck vertragen. Denn hier hat v. Liszt (S. 40) Recht: die Lernfreiheit besteht nicht in dem Rechte nichts zu lernen, vielmehr soll die Freiheit nie ihre Verwandtschaft mit Pflicht und Sitte verleugnen. Deutsch ist das leichtfertige Aufsuchen des Zweikampfes sicher nicht; vielmehr zeigt sich sein Überwuchern in Frankreich, seine Entbehrlichkeit in England, und wie selten und wie ungern schreiten zu demselben unsere Offiziere, denen man doch sonst ein reizbares Ehrgefühl zutraut! Dafs es nach der Andeutung Haupts (S. 56 ff.) gelingen mag, den studentischen Verbindungen ein festeres auf Sitte und Arbeit gerichtetes Streben einzuhauchen, glaube auch ich; nur wird dies Sache der allmählichen und freien, wenngleich von dem Rate der Professoren begleiteten und geförderten Entwickelung sein. Die Belebung des akademischen Turnens wird helfen; wissenschaftliche Vereine doch nur als Erfrischung inmitten der häuslichen und stillen Arbeit, welche in aller Wissenschaft das Hauptmittel bleibt. Und wenn oben zugestanden ist, dafs eine weitere Ausbildung der Seminarübungen schon um des lebendigen Verkehrs zwischen Lehrern und Schülern willen sehr wünschenswert ist, so bleibt doch zu bedenken, dafs die Teilnahme an denselben auf den grofsen Universitäten und für bestimmte Fächer nur einem Bruchteil der Studenten verstattet ist. Es bleibt also bei der Unentbehrlichkeit allgemeiner Vorlesungen; nur dafs sie wirklich allgemein sein, d. h. statt der Überlieferung des nackten Stoffes die Hörer wirklich in die geistige Bewegung der Wissenschaft und zu den allgemeinen Gesichtspunkten und Gesetzen leiten sollen. Auch hier läfst sich freilich nichts absichtlich und nach Berechnung machen: hat die Philologie, die Geschichte Jahrzehnte lang sich wesentlich der Quellenkritik, der Diorthose, der Ergänzung und Sichtung des Stoffes zugewendet, so wird sie nach Erledigung dieser Aufgaben, vielleicht auch in Erkenntnis neuer Methoden sich hoffentlich wieder zur anschaulichen Darstellung der Geistesmächte wenden, welche jenen Stoff geschaffen und gestaltet haben, und welche schliefslich doch die Geschicke der Völker entscheiden. Unsere Kunst ist seit einiger Zeit allzu geneigt krankhaften Regungen zu folgen: statt den Stoff zu vergeistigen und zum Ausdruck des Ideals umzubilden, ist sie auf Verstärkung des Sinnenreizes bedacht, nicht Reinigung, sondern Erregung der Leidenschaft ist ihr Vorhaben. Unser kirchliches wie unser politisches Leben wird durch den Zorn der Parteien, durch die Einseitigkeit ihrer Zwecke verworren und umdüstert. Gerade deshalb ist es an der Zeit, dafs die Wissenschaft in Ästhetik, Religionsphilosophie, Verfassungsgeschichte ihr klärendes und erlösendes Wort spreche. Die Wissenschaft sucht die Wahrheit, nicht nur der Form und der Methode, sondern auch des Inhalts; findet und spricht sie die Wahrheit aus, so wird ihr auch die erziehende Macht über unsere zu so reichen Hoffnungen bestimmte

Jugend nicht entgehen. Gelingt es der Wissenschaft und ihren Vertretern, den allgemeinen Geist, den Geist der Wahrheit und der Sitte zu heben und zu läutern, so bedarf es keiner künstlichen Mittel, um diesem Geiste den Eingang in Kopf und Herz unserer Kommilitonen zu verschaffen.

Halle a. S. W. Schrader.

Zur Behandlung der lateinischen Deklinationen.

Immer weiter bricht sich die Erkenntnis Bahn, dafs die traditionelle Gestaltung der lateinischen Schulgrammatik einer Revision bedarf. Fast jede der neuesten Grammatiken bringt lobenswerte Vereinfachungen. Dennoch ergaben sich mir bei genauerer Prüfung des für Sexta und Quinta zu bestimmenden Lernstoffes, der Formenlehre, eine Reihe von Kürzungen und Umgestaltungen, die von dem anderweitig vorgebrachten abweichen, wenn sie im Grunde auch nur die Grundgedanken weiterführen, die jeder andere hegte, der sich auf diesem Felde bemühte. Diese Gedanken lassen sich im wesentlichen dahin formulieren: einerseits ist inhaltlich von der Schulgrammatik alles auszuschliefsen, was sich nicht in Schulautoren findet (und, fahre ich weiter fort, alles was als Ausnahme den Charakter einer wichtigen Regel stört, dabei aber so selten ist, dafs es dem Zufall der Lektüre zur gelegentlichen Kenntnisnahme aufgespart werden kann), anderseits ist formell das dem Schüler zu Bietende so zu ordnen, dafs es sich möglichst rasch und sicher einprägt. — Ich beschränke mich im folgenden auf die Deklinationen.

Die sogenannten Zumptschen Genusregeln werden am ersten eine Kritik herausfordern, und in der That haben alle neueren Grammatiker hier und da wenigstens ein Körnlein geglaubt von ihnen abtragen zu müssen.

Zunächst die vier allgemeinen Genusregeln. Die beiden letzten derselben sind als wertlos zu beseitigen, denn „was man nicht deklinieren kann | Das sieht man als ein neutrum an" ist doch sehr dunkel für den Schüler, der überhaupt noch nicht deklinieren kann, und der Satz „Commune heifst was einen Mann | Und auch ein Weib bedeuten kann" enthält keine Regel, sondern nur eine Definition. Mit demselben Rechte könnte man gereimt lernen lassen: „Substantivum, adjektivum heifst u. s. w." Selbst die Regel „Die Weiber, Bäume, Städte, Land u. s. w." könnte man anfechten, da die Zahl der Ausnahmen unter den Städten sehr bedeutend ist. Einer der Neueren hat auch, soviel mir bekannt, die gesamten vier Regeln verworfen. Mir würde genügen, wenn die beiden letzten fallen.

Sodann die Regeln der einzelnen Deklinationen. Ich beginne, um das Schwierigste vorauszunehmen, mit der 3. Deklination.

Die erste Hauptregel lautet: Brauch' männlich *o*, *or*, *os*, *er* | Und *es*, das der Silben mehr | Im Gen. zu sich nimmt (oder *es* ungleichsilbiger). Dazu tritt die Ausnahme: Feminina sind auf *o* | Die Wörter auf ein *do* und *go* | Und die Abstrakta auf *io*, | Auch *caro* braucht man ebenso, | Aber männlich ist *ordo*, *cardo*, *margo* und *ligo*. (So bei Ellendt). — Welch' ein wirres Bild für den Schüler: männlich die auf *o*, davon ausgenommen die auf *do* und *go*, davon wieder ausgenommen *ordo*, *cardo*, *margo* und *ligo*! Ferner aber, wie soll dem Sextaner oder Quintaner der Begriff „Abstraktum" klar gemacht werden? Etwa „was man nicht sinnlich wahrnehmen kann"? Sind für ihn *regio* und gar *legio* nicht sinnlich wahrnehmbar? Diese Schwierigkeit beseitigt Holzweifsig, indem er allgemein *io* als weiblich hinstellt und *septentrio* und *pugio* als Ausnahmen aufführt. Aber dann bleibt immer noch bestehen: männlich die auf *o*, weiblich die auf *do*, *go*, *io*; dazu Ausnahmen.

Um gröfsere Klarheit und Einfachheit in die Sache zu bringen, revidieren wir das Wörterbuch! Es ergeben sich folgende Klassen von Wörtern auf *o*: 1) Appellativa von Männern (*praedo*, *tiro* etc.) und Völkernamen (*Macedo, Paphlago* etc.). 2) *aquilo*. Beide Klassen sind männlich schon nach der 1. der allgemeinen Genusregeln. 3) Tiernamen (*bubo*, *bufo*, *crabro*, *leo*, *papilio*, *pavo*, *salmo*, *scorpio*, *stellio*, *vespertilio*); 4) *carbo*, *cardo*, *cento*, *ligo*. *margo*, *mucro*, *ordo*, *pugio*, *pulmo*, *sermo*, *scipio*, *septentrio*, *temo*, *titio*, *turbo*, *umbo*, *unio*. Da nun von den Wörtern der 3. und 4. Klasse nur sehr wenige für den Schulgebrauch, noch wenigere aber für Sexta und Quinta in Betracht kommen, da eine ganze Reihe beim Erscheinen in der Lektüre gemerkt werden kann, so stellt sich die Zahl der männlichen Wörter auf *o* im Vergleich zu derjenigen der weiblichen — man denke nur an die Abstrakta auf *io* — als sehr gering heraus. Ich trage daher kein Bedenken, für den Schulgebrauch die gebräuchliche Regel umzustofsen und die gesamten Wörter auf *o* als weiblich aufzustellen; die Unterbringung der gebräuchlichsten männlichen Wörter von Klasse 3 und 4 unter den Ausnahmen behalte ich mir für später vor (s. u.).

Die zweite Hauptregel lautete bis jetzt: Die *as* und *is*, die *aus* und *x*, | *es*, dazu sonst weiter nichts, | Und *s*, davor ein Konsonant, | Die werden weibliche genannt. — Auch diese Regel wird dem Schüler verwirrt durch die Ausnahmen: „Männlich alle sind auf *ex*, | Aber weiblich *lex* und *nex* | *Faex*, *supellex*, sowie *prex*; | Von den Wörtern auf *ix* | *Fornix* männlich und *calix*. Er erhält das Bild: die auf *x* sind weiblich, davon ausgenommen die auf *ex*, davon wieder ausgenommen *lex*, *nex*, *faex*, *supellex*, *prex*. Befragen wir auch hier das Wörterbuch, so er-

geben sich auf *ex* drei Klassen: 1) Appellativa von Männern (*auspex*, *haruspex*, *remex*; *rex* etc.), 2) Tiernamen (*cimex*, *culex*, *murex*, *pulex*, *sorex*), 3) *allex*, *apex*, *codex*, *cortex*, *grex*, *latex*, *obex*, *podex*, *pollex*, *pumex*, *ramex*, *rumex*, *vertex*. Ziehen wir die Häufigkeit des Vorkommens in Betracht, so wiegen die gesamten Wörter der 3. und 4. Klasse wohl das einzige *lex* nicht auf. Indem ich wiederum die Unterbringung der notwendigen Ausnahmen für später aufschiebe, stelle ich alle Wörter auf *x* als weiblich hin. Nebenbei wird *fornix*, das für den Schulgebrauch gar nicht in Rede kommt, und *calix*, das in der Lektüre der Prima gegebenen Falles gemerkt werden kann, für Sexta und Quinta zu beseitigen sein.

Die dritte Hauptregel: „Die *a*, *e*, *c* u. s. w." lasse ich unverändert.

Ich gehe zu den Ausnahmen über. Wie viele von den überhaupt vorkommenden Ausnahmen in den Lernstoff der unteren Klassen aufzunehmen seien, ist eine Gewissensfrage, die in jeder der Grammatiken eine andere Antwort gefunden hat. Aber keine der Grammatiken hat versäumt, radikaler zu verfahren als jede ihrer Vorgängerinnen. So sind längst beseitigt: *harpago*, *mugilis*, *piper*, *papaver*, *pelagus*, *splen*, u. s. w.[1]) und bei Holzweifsig z. B. auch: *torrens*, *rudens*, *axis*, *anguis*, *postis*, *torquis*, *vermis*, *unguis*, *fustis*, *incus*, *pecus*. Aufserdem halte ich noch für entbehrlich: das seltene *cos* und die als Participia zu *sol* zu erklärenden *oriens* und *occidens*. Endlich nehme ich von den durch Umgestaltung der 1. und 2. Hauptregel sich ergebenden Ausnahmen nur folgende auf: *leo*, *ordo*, *sermo*, *pugio*, *septentrio*; *grex*.

Soviel über die Zahl der aufzuführenden Ausnahmen. Es fragt sich nun, in welcher Anordnung sie vorzubringen sind. Bisher wurde zu jeder Hauptregel die Ausnahme gleich hinzugefügt. Man lernte z. B.: männlich sind die Wörter auf *or*, weiblich ist *arbor*; man ging also von dem Gedanken aus, das, was der Endung nach zusammengehört, müsse auch zusammenbehandelt werden. Systematisch ist das gewifs, praktischer aber scheint mir Folgendes zu sein. Von dem Worte *arbor* z. B. soll der Schüler doch lernen, dafs es weiblich ist. Das ist die Hauptsache, erst in zweiter Linie ergiebt sich daraus, dafs es Ausnahme zur Hauptregel wird. Wenn nun aber das Geschlecht des Wortes möglichst fest eingeprägt werden soll, so scheint mir am richtigsten, die gesamten Ausnahmen nach dem Geschlecht in drei Klassen (männlich, weiblich und sächlich) zu teilen, so dafs also z. B. in der ersten dieser Klassen die Wörter *ordo*, *sermo*, *collis*, *orbis*, *ensis*, *sanguis*, *deus*, *septentrio* u. s. w. trotz der Verschiedenheit ihrer Endungen nebeneinandertreten, weil sie eben männlich sind. Es erübrigt dann für den Schüler die geistige Arbeit, den (an und für sich freilich ganz

[1]) Erst wenn alle Schulschriftsteller in Speziallexicis vollständig untersucht sind, wird man sich klar werden, wieviel des bisher grammatisch Gelernten wirklich vorkommt.

unwichtigen) Punkt sich aufzuklären, zu welcher Regel jedes der betreffenden Worte eine Ausnahme bildet.

Endlich wähle ich für Regeln und Ausnahmen die tabellarische Form, denn es ist überflüssig und erschwerend für das Verständnis, das, was man durch Nebeneinanderstellung, durch ein paar Linien u. s. w. dem Auge klar vorführen kann, durch Sätze zu umschreiben. Dasjenige Lehrbuch ist doch unstreitig das beste, das auf dem geringsten Raum mit möglichst wenig erklärenden Worten seinen Stoff darbietet.

Als Resultat der ganzen Untersuchung ergiebt sich mir demnach folgende Fassung:

1. Hauptregel: Brauch männlich *os*, *or* und *er*
Und *es* ungleichsilbiger.
2. Hauptregel: Die *o* und *x*, *as*, *aus* und *is*,
Es in parisyllabis,
Und *s*, davor ein Konsonant,
Die werden weibliche genannt.
3. Hauptregel: Die *a*, *e*, *c* und *ar*, *ur*, *us*
Und *l*, *n*, *t* sind neutrius.

Ausnahmen:

ordo, *sermo*, *collis*, *orbis*, *ensis*, *sanguis*, *dens*, *septentrio* und *mensis*,	*arbor*, *servitus*, *quies*, *caro*, *merces*, *dos*, *seges*,	*aes*, *cadaver*, *ver*, *verber*, *vas*, *iter*,
panis, *piscis*, *ignis*, *amnis*, *crinis*,	*iuventus*, *virtus*, *tellus*, *palus*,	*ōs*, *ös* und *cor*,
lapis, *fascis*, *pulvis*, *cinis*, *finis*, *vultur*, *sol*, *sal*, *pugio* und *mons*, *leo*, *lepus*, *mus*, *as*, *fons* und *pons*.	*senectus*, *pecus*, *compes*, *salus*.	*aequor* und *marmor*.

Man beachte: Die erste der drei Gruppen hat einen Rhythmus von 5 Hebungen, die zweite von 4, die dritte von 3. Sobald also dem Schüler nur eine der Zeilen vorschwebt, erkennt er am Takte das Geschlecht. Man vergleiche damit die früheren Ausnahmereime, in denen der Rhythmus nichts Charakteristisches bot, in denen man z. B. statt „männlich alle sind auf *ex*“ ebenso gut einsetzen konnte: „weiblich“ oder „sächlich alle sind auf *ex*“.

Überblicken wir noch einmal das neu Aufgestellte: alle generellen Ausnahmen (Ausnahmeregeln) sind beseitigt, und trotzdem sind die Ausnahmewörter auf 56 beschränkt, während Ellendt 69, Holzweifsig 62 aufführt. —

Wenden wir nun dieselben Grundsätze auf die übrigen Deklinationen an.

Für die erste Deklination galt die Regel: „Bei *a* und *e* der ersten hat | Das Femininum allzeit statt, | Die übrigen auf *as* und *es* | Bedeuten etwas Männliches“. Nun sind aber die Wörter auf *as* und *es* nach der 1. allgemeinen Genusregel schon männlich (männl. Eigennamen, dazu *boreas*), mit Ausnahme etwa von

pyrites, die auf *e* sind teils weibliche Eigennamen, teils gebräuchlicher mit der Endung *a* (*grammatica* etc.), ausgenommen etwa nur *aloe*, *crambe*, *epitome*. Jedenfalls wäre also eine besondere Genusregel nicht nötig. Ich möchte sogar die Deklination dieser Wörter in Sexta und Quinta gänzlich unberücksichtigt lassen und die Besprechung der einzelnen Besonderheiten für das Vorkommen in der Lektüre aufsparen (so u. a. auch Holzweifsig).

Zur zweiten Deklination lehrte man früher: „*Er*, *ir*, *ur*, *us* sind mascula, | *Um* steht allein als neutrum da". *Ur*, welches sich nur auf das Adjektivum *satur* beziehen konnte, liefs man später fallen; aber selbst dann enthält die Regel noch Überflüssiges, denn für *ir* kommen nur Wörter in Betracht, die nach der 1. allgemeinen Genusregel ihr Geschlecht bestimmen lassen, nämlich *vir* und Komposita. — Der Zusatz: „Die Städt' und Bäume auf ein *us* | Man weiblich nur gebrauchen mufs" ist im Hinblick auf die 2. allg. Genusregel unnötig, von den einzelnen Ausnahmen, in denen früher die seltensten Wörter, wie *alvus*, *colus*, *vannus* ihre Stelle fanden, glaube ich nur *humus* und *vulgus* beibehalten zu müssen.

Zur vierten und fünften Deklination finde ich nichts zu bemerken.

Die neue Anordnung der gesamten Genusregeln sehe man im folgenden S. 86.

II.

Auch auf dem Gebiete der Kasusregeln glaube ich Vereinfachungen vornehmen und übersichtlicher anordnen zu können, indem ich dieselben Grundsätze zur Anwendung bringe, die ich für die Genusregeln aufstellte.

Zunächst möchte ich eine gänzlich unberechtigte Regel der zweiten Deklination beseitigen, welche lautet: „Die meisten Wörter auf *er* | Verwerfen *e* stets vor dem *r* u. s. w". Wer gewohnt ist, den Schüler zu jeder Vokabel den Genetiv mitlernen zu lassen, der wird die Regel überflüssig finden, wer es nicht gewohnt ist, nun, der möge konsequenter Weise auch in Reime bringen, welche Wörter auf *o onis*, welche *inis*, welche Wörter auf *us eris*, welche *oris* haben.

Ich wende mich sodann, um wiederum mit dem Schwierigsten zu beginnen, zunächst zu den Kasusregeln der dritten Deklination. Ellendt und Holzweifsig, die ich als Vertreter der älteren und neueren Richtung anführe, gehen bei der Anordnung von der Endung aus. Sie stellen also zunächst auf, welche Wörter im Accusativ *im*, dann, welche im Ablativ *i* haben u. s. w. So entsteht eine Reihe von schwer verständlichen Regeln. Da heifst es z. B.: „Im Gen. plur. haben *ium*: a) alle Wörter, welche im Nom. Neutr. plur. *ia* haben u. s. w."; gehen wir nun zurück, um ausfindig zu machen, welche *ia* haben, so lautet die Antwort: „Diejenigen Neutra der Substantiva, Adjectiva und Participia, welche im Ablativ sing. *i* haben"; wir werden also

wiederum gezwungen, uns zurück zu wenden und das Verzeichnis derjenigen Wörter zu durchsuchen, welche im Abl. sing. *i* haben. Also ein zweimaliger Umweg, blofs um aufzufinden, welche Wörter im Gen. plur. *ium* haben.

Überaus einfach dagegen wird die Sache, wenn wir eine Teilung in generelle Ausnahmen und Einzelausnahmen vornehmen und nebenbei eine Reihe von überflüssigen Einzelheiten ausscheiden. Es wird sich nämlich empfehlen, 1) die gleichsilbigen Wörter und diejenigen, deren Stamm auf zwei Konsonanten endigt, und 2) die Neutra auf *e*, *al*, *ar* als Paradigmata abzufertigen. (Die Adjectiva denke ich mir besonders behandelt.) Die Einzelausnahmen (*vim*, *vi* etc., *canum* etc., *Tiberim*, *Fidenatium*, *poematis*, obgleich letztere drei generelle Ausnahmen) werden dann am Schlufs der gesamten Deklinationen tabellarisch aufgeführt. Dabei halte ich für entbehrlich Folgendes: 1) Die Bemerkung über die Wörter, welche sowohl *im* als *em* haben; denn für die Übersetzung in das Lateinische genügt es dem Schüler die regelmäfsige Form zu wissen, sollte aber in der Lektüre die unregelmäfsige aufstofsen, nun, dann wird er sie eben hierdurch früh genug kennen lernen und sie, da es eigene Entdeckung ist, desto besser sich einprägen. Dasselbe gilt von den Wörtern, welche *um* neben *ium* haben[1]. 2) Entbehrlich scheint mir die Bemerkung, dafs die Komparative *e* haben, während die Adjektiva auf *i* endigen, denn es wird, falls sie nicht gelernt wird, dem Schüler schwerlich einfallen, die Komparative mit den einfachen Adjektiven in Vergleich zu setzen und auf *i* ausgehen zu lassen. 3) Entbehrlich scheint die Bemerkung über die Monatsnamen, da sie ja als ursprüngliche Adjektiva zu *mensis* sich erklären. 4) Dafs die adjektivischen Participia wie Adjektiva gehen, versteht sich ohne besondere Hervorhebung. 5) Es ist nicht nötig, alle Kasus von *Juppiter* aufzuführen, wie die meisten Grammatiker für gut finden, da die Erlernung des Genetivs, der ja bei jeder Vokabel gelernt werden soll, genügt. — Endlich, wie *amussis*, *ravis* gefallen sind, darf wohl vermifst werden: *tussis*, *bubus*, *subus*, *faucium*, *nivium*, *litium* (*virium* wird der Schüler von *vis*, das im Acc. nicht um eine Silbe gewachsen erscheint, von selbst bilden), sowie unter den Adjektiven: *caelebs*, *pubes*, *sospes*, *compos*, *particeps*, *superstes*.

Ehe ich nun einen Überblick über die Neuordnung der gesamten Deklinationen gebe, möchte ich eine Neuerung vorschlagen, die manchem vielleicht kühn erscheinen wird. Der Vokativ, der mit Ausnahme der zweiten Deklination sich gleich dem Nominativ darstellt, ist von mir in der 1., 3., 4., 5. Deklination im Paradigma ausgelassen worden. Man vermeidet dadurch die häufigen Verwechselungen des Vok. u. Abl., und, dafs er verhanden, läfst sich vorkommenden Falls mündlich nachtragen.

---

[1]) Ebenso von den Nebenformen von *deus*: *dii* u. s. w.

Deklination der Substantiva.

Allgemeine Geschlechtsregeln.

1. Die Männer, Völker, Flüsse, Wind'
   Und Monat' masculina sind.
2. Die Weiber, Bäume, Städte, Land'
   Und Inseln weiblich sind benannt.

Erste Deklination.

Feminina.

mensa durchdekliniert.

Zweite Deklination.

I. Masculina.

servus etc. *ager* etc.

II. Neutra.

verbum. etc.

Dritte Deklination.

I. Masculina und Feminina.

Brauch männlich *or*, *os* und *er*
Und *es* ungleichsilbiger.

Die *o* und *x*, *as*, *aus* und *is*,
es in parisyllabis
Und *s*, davor ein Konsonant,
Die werden weibliche genannt.

dolor etc.

avis etc. *ars* etc.
avium *artium*

Die gleichsilbigen Wörter und diejenigen, deren Stamm auf zwei Konsonanten ausgeht, haben *ium*.

II. Neutra.

Die *a*, *e*, *c* und *ar*, *ur*, *us*
Und *l*, *n*, *t* sind neutrius.

corpus etc.

animal etc.
animali, *ia*, *ium*,
Die Neutra auf *e*, *al* und *ar*[1]) haben *i*, *ia*, *ium*.

Vierte Deklination.

I. Maskulina.

fructus etc.

II. Neutra.

cornu etc.

Fünfte Deklination.

Feminina.

res etc.[2]).

[1]) *ar*, *āris* erscheint nicht nötig, da *ar*, *ăris* äufserst selten.
[2]) *dies* ist des abweichenden Geschlechts wegen als Paradigma nicht passend.

Ausnahmen zu sämtlichen Deklinationen.

I. Abweichende Kasusbildung.

Zweite Dekl.: Die Vocative *mi*, *fili*, *deus* und z. B. *Tulli*, *Gai*, *Pompei* (römische Eigennamen auf *ius* *aius*, *eius*).

Dritte Deklination:

Acc. sing.	Abl. sing.	Gen. plur.	Dat., Abl. plur.
vim *puppim* *sitim* *Tiberim*, *Neapolim* (gleichsilbige Flufs- u. Städtenamen auf *is*).	*vi* *puppi* *siti* *Tiberi* *Neapoli*	*canum*, *senum*, *patrum*, *matrum*, *iuvenum*, *fratrum*. *optimatium*, *penatium*. *Fidenatium*, *Samnitium* (Volksnamen auf *as*, *atis* und *is*, *itis*).	*poematis* (griech. Wörter auf *ma*).

Vierte Declination:

Abl. sing.	Dat. Abl. plur.	Acc. plur.
domo	*lacubus* (zweisilbige auf *cus*) — *tribubus*	*domos*

II. Abweichendes Geschlecht.

II.		*humus*	*vulgus*
III.	*ordo*, *sermo*, *collis*, *orbis*, *ensis*, *sanguis*, *dens*, *septentrio* und *mensis*, *panis*, *piscis*, *ignis*, *amnis*, *crinis*, *lapis* *fascis*, *pulvis*, *cinis*, *finis*, *vultur*, *sol*, *sal*, *pugio* und *mons*, *leo*, *lepus*, *mus*, *as*, *fons* und *pons*.	*arbor*, *servitus*, *quies*, *caro*, *merces* und *seges*, *iuventus*, *virtus*, *tellus*, *palus*, *senectus*, *pecus*, *compes*, *salus*.	*aes*, *cadaver*, *ver*, *verber*, *vas*, *iter*, *ōs*, *ŏs* und *cor*, *aequor* und *marmor*.
IV.		*acus*, *manus*, *idus*, *domus*, *porticus*, *tribus*.	
V.	*dies*, *meridies*.		

Deklination der Adjektiva.

Adj. der 1. u. 2. Dekl.

magnus, *a*, *um* durchdekl. *liber*, *a*, *um* etc.

Adj. der 3. Dekl.

acer, *acris*, *acre* etc.

acri . . . *acria* . . . *acrium*.

facilis etc.

i . . . *ia* . . . *ium*.

felix etc.

i . . . *ia* . . . *ium*.

Ausnahmen.	Abl. Sing.	Nom. pl. n.	Gen. plur.
totus etc. . . *ius*, *i* Ebenso *unus*, *solus* etc.	*divite* *paupere* *vetere* *principe*	*vetera*	*divitum* *pauperum* *veterum* *principum* *celerum* *memorum* u. *immem.* *supplicum* *vigilum*

Die ganze Deklination der Substantiva und Adjektiva umfafst in dieser Gestalt etwa 6 Druckseiten und enthält, wie ich hoffe, alles, was für den Schüler auf der unteren Stufe wissenswert ist. Die Bearbeitung der gesamten Formenlehre (nach Vereinfachung der Konjugationen etc. umfafst dieselbe ausschliefslich der unregelmäfsigen Verba etwa 32 Seiten), zu der jedes Übungsbuch zu gebrauchen ist und an die sich in Quarta jede Grammatik anschliefsen läfst, hoffe ich baldigst im Druck vorlegen zu können.

Hamburg. G. Bromig.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Herman Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1886. V u. 604 S. 10 M.

Da sich in unseren Tagen auf dem Felde der Pädagogik lärmende Thyrsusschwinger zahlreich tummeln, so wird der geneigte Leser sich und mir gewifs gerne die seltene Freude gönnen, unter all den schwankenden Gestalten einmal wieder dem festen Schritt und Tritt eines ausgegohrenen Bacchus zu begegnen.

Mit erfahrener Einsicht und besonnenem Urteil erörtert der Verf. die praktischen Fragen des Lehrerberufes, ohne die Bedeutung der Theorie zu unterschätzen, jedoch mit ausdrücklichem Verzicht auf hochfliegende Spekulation. In letzterer Hinsicht kann man sich freilich einer gelinden Besorgnis nicht erwehren, wenn als Aufgabe der heutigen Erziehung hingestellt wird, „die körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Jugend so zu entwickeln, dafs dieselbe mit Unterordnung ihres Sonderinteresses an der Lösung der Civilisations- und Kulturaufgaben unserer Zeit und der Gesamtaufgabe der Menschheit, sittlich zu sein, nach den Anforderungen der sittlichen Einsicht mit Erfolg sich beteiligen kann".

Auch will der Verf. Tugend oder Gottähnlichkeit als Bildungsideal nicht recht gelten lassen, sondern eben die Befähigung für die Mitarbeit an dem Kulturleben der Zeit und an der Lösung der Aufgaben, welche dieses stellt; nach dem Grade und der Art, in der daran die einzelnen Teile der Bevölkerung mitarbeiten, „gliedern sich die Schulen in niedere, mittlere und höhere".

Wie auch immer das einzelne Zeitalter, Volk oder Individuum sich das höchste Bildungsideal vorstellen möge: in dem Streben nach seiner Verwirklichung bildet die Erziehung doch immer nur eine Vorstufe, denn sie führt eben nur bis zur Reife, d. h. zur Selbständigkeit des Zöglings. Da mag man sich mit dem „denken was wahr, und fühlen was schön, und wollen was gut ist" getrost begnügen und als Aufgabe der Erziehung bezeichnen, durch Einwirkung auf Verstand, Gefühl und Willen den Zögling zu intellektueller, ästhetischer und ethischer Reife, d. h. so weit

zu fördern, dafs er fortan sein Verstehen, Empfinden und Wollen selbständig weiter entwickeln und bethätigen kann. Dahin zu gelangen, ist sein eigenstes und wahrstes Interesse, dem er bisher noch kein anderes „Sonderinteresse“ unterzuordnen gehabt hat als etwa das Vergnügen, und an der „Lösung von Kulturaufgaben“ hat er sich noch nicht zu beteiligen, sondern dazu sich erst durch Beruf und Leben weiter zu befähigen.

Sehen wir von theoretischen Erörterungen einstweilen ab, so darf wohl als anerkannter Erfahrungssatz gelten, dafs für die planmäfsige Einwirkung des erziehenden Lehrers auf den Zögling dieser vor dem 6. Lebensjahre, zumal im Unterricht einer gröfseren Gemeinschaft, noch nicht empfänglich ist, und dafs nach der Anlage und Entwicklungsfähigkeit unseres Volkes die Reife durchschnittlich nicht vor dem 18. Lebensjahre erreicht wird; es scheint auch, dafs weder die Wahl des Bildungsstoffes, noch die Vervollkommnung der Methode auf diese Altersgrenzen von wesentlichem Einflufs ist.

Die Schule hat also dem Zögling dasjenige Mafs allgemeiner Bildung zu geben, welches bei durchschnittlicher Befähigung der Schüler unter normalen äufseren Bedingungen (namentlich in Bezug auf Frequenz, Lehrkräfte und Lehrmittel) in der gedachten Zeit von 12 Jahren erreichbar ist. Die Praxis unterscheidet dabei eine elementare Vorstufe bis zum 9. Lebensjahre und einen Kursus von 9 Jahresstufen, welche der normalen geistigen Entwicklung möglichst angepafst sind. Dabei kann die Art der Bildung, d. h. die Wahl des Unterrichtstoffes, einstweilen aufser Betracht bleiben; denn wo Kräfte, Mittel und Methode sich so ziemlich die Wage halten, mufs in gleicher Zeit auch ein nahezu gleiches Mafs von Können und Wissen erreicht sein, obwohl nach persönlicher Neigung oder nach der Wahl des Berufes dem einen etwa die klassische, dem andern die reale Bildung wertvoller erscheinen mag.

Also nicht sowohl die Art, als der Grad der zu erreichenden Bildung ist entscheidend für die „Gliederung“ der Schulen; aber der Begriff einer „höheren Lehranstalt“ ist bisher noch nirgend festgestellt, obgleich er täglich als allgemein bekannt gebraucht wird. Bei Wiese liest man auch in der neuen Ausgabe noch immer, dafs weder der Unterricht in fremden Sprachen, noch die Abhaltung von Abgangsprüfungen, noch der Besitz besonderer Berechtigungen als wesentliches und unterscheidendes Kriterium der höheren Schule angesehen werden könne, und nur die negative Bestimmung wird der Praxis entnommen, dafs „von den zum Ressort des Kgl. Unterrichtsministeriums gehörigen öffentlichen Lehranstalten keine zu den höheren Schulen gerechnet werde, deren Lehrplan nicht jedenfalls diejenige Bildung gewährt, welche zur Erlangung des Rechtes auf den einjährigen Militärdienst erforderlich ist und deren Direktor resp. Rektor nicht vom

Könige oder vom Minister ernannt oder bestätigt wird". Mit letzterem Punkte dürfte es sich umgekehrt verhalten und ersterer bezieht sich auf ein fremdes Ressort. Immerhin wird auch hier nicht auf die Art, sondern auf den Grad der Bildung Rücksicht genommen.

Man sollte doch füglich als höhere Schulen diejenigen bezeichnen, welche den neunjährigen Lehrplan thatsächlich durchführen; wo das nicht der Fall ist, kann zwar und wird meist in den betreffenden Klassen nach dem gleichen Plane gearbeitet, aber die aus äufseren Rücksichten unvollständige Organisation setzt den Übergang auf eine Vollanstalt voraus, es sei denn, dafs auf irgend einer Stufe ein gewisser Abschlufs planmäfsig vorgesehen wäre, welcher bei dem Übergange ins praktische Leben oder zu einer Fachschule als geeignete Grundlage der Bildung gelten könnte, also etwa nach vollendetem 6. Jahreskursus. Die bis dahin führenden Anstalten sind Mittelschulen, während niedere Schulen mit dem Lehrplan der höheren gar keine selbständige Bedeutung haben; denn wer dort seine Bildung abschliefst, hat einen schwachen Grund fremdartigen Wissens gelegt, auf dem er nicht weiter bauen kann, und hätte besser gethan, sich mit elementarer Volksbildung zu begnügen. Immerhin sind solche, etwa IV umfassenden Schulen als Vorstufen der mittleren und höheren denkbar, zumal wenn die Zukunftspädagogik eine gemeinsame Grundlage aller höheren Schularten aufstellen sollte. Das sieht der Verf. als ihre Aufgabe an, während er mit vollem Recht die „Einheitsschule" verwirft.

Über die Arten der höheren Schulen hört man selten so unbefangen und einsichtig urteilen, wie es auf S. 6—12 geschieht. Die Gymnasien geben keineswegs für alle Berufsfächer die ausgiebigste Vorbildung, gewifs dann nicht, wenn man auf einen positiven Besitz von bestimmten, dem Leben unmittelbar nützlichen Kenntnissen Gewicht legt. „Betrachtet man aber dagegen ein durch elementare, aber eindringende Beschäftigung für alle Hauptrichtungen des Wissens gewecktes Verständnis und Interesse, sowie eine möglichst allseitige Ausbildung der geistigen Fähigkeiten und namentlich eine an Sprachdenkmälern von einfachem und doch bedeutendem Inhalt und vollendeter Form gebildete Denk- und Redefähigkeit als die beste Vorbildung zu allen Berufsarten, so wird der Vorzug, den die öffentliche Meinung den Gymnasien giebt, wohl berechtigt sein. Freilich darf man bezweifeln, ob dem gröfsten Teile der Eltern, welche ihre Söhne in das Gymnasium senden, diese Anschauung mafsgebend, mitbestimmend oder geläufig ist".

Ein Hauptfehler unseres heutigen Erziehungswesens sei es, namentlich für die Gymnasien, aber auch für die Realgymnasien, weniger für die Oberrealschulen, dafs eine sehr grofse Anzahl ihrer Schüler gar nicht die Absicht habe, die Bildung, welche sie

verleihen, in ihrem ganzen Umfange sich anzueignen. Das Gymnasium führe nach der ganzen historischen Entwicklung und nach seinem Wesen mit Notwendigkeit zur Universität; trotzdem dürfe man nicht sagen, dafs nur auf diesem Wege die Vorbildung für akademische Studien gewonnen werden könne. Zunächst werde der hervorragend begabte Mensch bei der nötigen Selbsterkenntnis und Selbstzucht sich denselben auch ohne eine bestimmte Vorbildung vollständig erworben zu haben, mit Erfolg widmen können; sodann haben unter dem Einflusse des Experiments, der Anschauung und der Beobachtung die Naturwissenschaften einen eigentümlichen Entwicklungsgang genommen, der sich sicherlich durch frühzeitige Gewöhnung der Jugend in einem von Anschauung und Beobachtung methodisch Gebrauch machenden Unterrichte vorteilhafter verwerten und durch die weitere Einführung dieser Gewöhnung in den Unterricht intensiver wirksam machen lasse. Diese Methode habe aber durchaus nichts mit dem gedächtnismäfsigen Erlernen von Thatsachen und dem Aneignen eines umfänglichen Wissensstoffes zu thun; vielmehr sei auch hier eine Beschränkung der Elemente geboten, und ein erhebliches Präponderieren dieser Fächer an den verschiedenen Lehranstalten, wenn letztere nicht geradezu zu modernen Fachschulen werden sollen, sei entbehrlich. Die ausgedehntere Betreibung der neueren Sprachen habe ihren besonderen Wert da, wo sofort nach Beendigung des Schulbesuches die Berufsanweisung eintrete, oder wo lediglich eine Aneignung der modernen Bildung erstrebt werde.

Das Realgymnasium ist nach seiner Geschichte die Schule derjenigen Kreise der besitzenden Bürgerklassen, welche eine Vorbildung für die Universität zurückwiesen und doch gewisse wissenschaftliche Kenntnisse, eine weiter blickende historische Bildung und Erfassung der hauptsächlichsten Verkehrssprachen anstreben mufsten.

Über die Entwicklung der Realgymnasien (oder vielmehr der Realschulen I. O.) fafst Schiller sich sehr kurz; in Norddeutschland sei sie eine ausgebreitete, in Süddeutschland eine geringe gewesen; befördert sei sie durch das Berechtigungswesen und eine nicht völlig zielbewufste Schulpolitik, welche die moderne Bildung von dem Gymnasium fern halten wollte. Indes habe die künstlich, aber mit grofsen Mitteln, grofser Energie und nicht ohne Geschick hervorgerufene und genährte Agitation für diese Schulgattung in Preufsen dort keinen oder nur geringen Anklang gefunden.

Letzteres werden die Realschulmänner vermutlich bestreiten; aber trotz allen Lärms bedeutet die neueste Reorganisation doch eine Annäherung an das Gymnasium, und ihr Erfolg beschleunigt und bedingt notwendigerweise und thatsächlich den Rückgang der Realgymnasien. Dieser beziffert sich z. B. für die Provinz West-

preufsen seit 1882 auf mehr als 600 Schüler, seit 1879 um 750, d. h. über ein Drittel (1879 : 2258, 1882 : 2113, 1886 : 1500).

Ob die „nicht völlig zielbewufste Schulpolitik" auf Wieses Rechnung zu setzen ist, läfst sich nicht ersehen; die Fernhaltung der modernen Bildung von dem Gymnasium hat aber doch wohl nur den Sinn, dafs es eben nicht möglich ist, alle Zweige der immer breiter und tiefer sich entwickelnden Kultur in einer Schulgattung zusammenzufassen.

Das Urteil über die Realanstalten mit Latein pendelt indes noch immer mit gewaltigen Schwingungen; kaum hatte ich mich (Jahrg. 1886 S. 267f.) mit Schmeding und Asmodi, welche eine Entfaltung zu ungeahnter Herrlichkeit orakeln, einigermafsen abgefunden und dabei, wie ich bei Seeliger „Die neuesten Angriffe auf das Gymnasium" lese, eine beneidenswerte Fülle von Gleichmut entwickelt, als meine Seele schon wieder von einer andern Seite her erschüttert wurde. Denn Clemens Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten, hebt S. 83 also an: „Die in das Jahr 1859 fallende Begründung der lateintreibenden Realschulen war einer der schwersten Mifsgriffe, welche die neuere Zeit auf dem Gebiete des höheren Schulwesens erlebt hat. Dieser sich in das Gewand pädagogischer Weisheit kleidende verderbliche Irrwahn hat die Zeit und Arbeitskraft von Tausenden und aber Tausenden von Knaben und Jünglingen an einen über ihre Fassungskraft gehenden[1]), sie verwirrenden, lähmenden, dabei für ihren späteren Beruf völlig nutzlosen, ihnen unsympathischen, widerwärtigen Lehrgegenstand verschleudert, hat sie um ein gutes Stück ihrer goldenen Jugend betrogen und zahllose Familien in fortdauernde Beunruhigung und Sorgen gestürzt. Diese Ausgeburt pädagogischer Unvernunft hat unsere Centralschulverwaltung endlich energisch von sich geschüttelt."

Ja da will ich denn einmal, um mit dem Sohn des Tydeus zu reden, für Hektor zeugen; er ist mir amtlich neque gratia neque odio cognitus, denn ich habe 25 Jahre lang im Kommunaldienst gestanden und bin erst nach Wieses Rücktritt in ein Staatsamt berufen worden; wenn wir uns mitunter freundlich begegnet sind, so habe ich doch in dieser Zeitschrift meine abweichenden Auffassungen oft und deutlich genug kund gegeben, um als unparteiisch gelten zu dürfen.

Die Realschulen sind in bewufstem und entschiedenem Gegensatz gegen die klassische Bildung gegründet; sie folgten früher dem Rousseauschen Prinzip: à quoi cela est-il bon? und dienten den Bedürfnissen des praktischen Lebens. Aber sie nahmen ihre Entwicklung dahin, dafs sie die Vorbildung für die

---

[1]) Damit wäre denn die geistige Inferiorität der Realschulen prinzipiell festgestellt.

bürgerlichen Berufsarten ablehnten und höhere allgemeine Bildung vermitteln wollten, selbstverständlich mit Ausschlufs der Vorbereitung zu den akademischen Studien. Der Staat erkannte ihre wachsende Bedeutung für das öffentliche Leben an, gab durch das Statut von 1859 dem bunten Gewirr der Lehrpläne eine einheitliche feste Ordnung und stellte die Anstalten in allem, was sie damals verlangten, den Gymnasien gleich.

Jubelhymnen erschollen ringsum, die Schule der Zukunft war erfunden, traurig schauten von ihrem „überwundenen Standpunkt“ aus die Gymnasien darein; in dem allgemeinen Taumel der Stadtverordneten-Kollegien durfte weder der knickerige Banause, noch der klassische Idealist gegen Gelder stimmen, die für das Kleinod städtischer Verwaltung zu bewilligen waren, und hurtig erstanden binnen fünf Jahren 39 Realschulen! Ludwig Wiese war der gefeierte Held des Tages, ein „Schulmann sondergleichen“: heute tanzen die Hasen auf dem zum Glück nur amtlich toten Löwen herum. Ihm selber aber — mich dünkt, er citiert irgendwo Lucret II 1 — ist es behaglich, vom Ufer aus die andern im Getreibe der Wellen sich mühen zu sehen. Seine Organisation ist nicht ohne wesentliche Mängel, aber er ist weder an dem ungesunden Aufblühen der lateinischen Realschulen schuld, noch an ihrem unabwendlichen Niedergang. „Ich schlug die Hände über den Kopf zusammen“ sagte er mir einmal. Weswegen? Nun ob des Gründungsschwindels jener 39; denn es gab sich darin eine mafslose Überschätzung des Bildungsbedürfnisses jener Kreise kund, für welche die Realschulen I. O. bestimmt waren. Dafs der breite Strom derer sich verlaufen würde, die sich zu jeder neuen Schule, zumal von ganz frischer Erfindung, unbefugt drängen, mufste man voraussehen; aber auch bei denen, für welche in der That der reale Bildungsgang nach sozialer Lage und dem künftigen Beruf geeignet war, reichte das Streben nach Bildung nicht weit genug: es trat eine allgemeine Fahnenflucht in Sekunda ein, und die Prima verödete mehr und mehr. Das ist der Ausgangspunkt der grofsen „Realschulfrage“.

An dieser Überschätzung des Bedürfnisses ist also Wiese nicht schuld; hätte jede Provinz sich mit einer oder zwei Realschulen I. O. begnügt, so würde selbst Nohl schwerlich die Aufnahme des Lateinischen in den Lehrplan oder vielmehr dessen Beibehaltung[1]) als Ausgeburt pädagogischer Unvernunft bezeichnet haben. Denn das Latein ist eben eine mit uns fortlebende Realität, unsere ganze Kultur ist davon in Litteratur, Schrift und Sprache — sagen wir meinethalb jetzt noch — so sehr durchwachsen, dafs die völlige Unkenntnis desselben in manchen Kreisen und Berufsarten als mangelhafte Bildung empfunden werden

---

[1]) Denn fast alle Schulen dieser Art unterrichteten im Lateinischen, einige allerdings nur fakultativ. Schmid, Encykl. VI S. 716.

würde. Ist es wirklich Unfug, dafs unsere 2000 Kadetten Latein lernen? Soll der Offizier die Inschrift des Invalidenhauses *Laeso et invicto militi* ratlos anstarren? Ja, soll der gebildete Katholik die Sprache seiner Gebete nicht verstehen? Kann z. B. der Sekretär oder der Apotheker das Lateinische entbehren? Haben nicht sämtliche Ressortminister die Beibehaltung gefordert? Wenn also Schiller lateinische Realschulen in kleiner Zahl, und das ist ja eben auch meine Ansicht, für bestimmte Kreise des gebildeten Bürgertums als zweckentsprechend ansieht, so ist der Zusatz seltsam, es sei schwer einzusehen, was die anspruchsvolle und doch nie weit genug gehende Betreibung des Lateinischen bieten solle.

Richtig ist es, dafs nach dem Plan von 1859 die Leistungen im Lateinischen von Jahr zu Jahr geringer wurden; denn anfangs hatte man vorwiegend Gymnasialschüler, die nach und nach auf den dringenden Rat, einen anderen Bildungsweg einzuschlagen, in die sogenannten Barbarenklassen übergingen: hernach zeigte sich, dafs die schwerste Arbeit des Schülers ohne entsprechende Frucht blieb, und dieser intellektuelle und ethische Schade führte zu dem Rufe: „Entweder mehr oder gar kein Latein!" Von diesem Mangel kann Wiese getrost mit Ovid sagen: Emendaturus si licuisset eram. Es mufsten eben einige Realschulen das Lateinische verstärken, andere es ganz aufgeben.

Ferner war es ein Irrtum des Publikums, nicht Wieses, dafs man auf der Realschule das Französische und Englische zu fertigem Gebrauch erlernen könne, und die Erfahrung, dafs dies bei vier Stunden in den oberen Klassen unmöglich ist, machte viele, namentlich den höheren Kaufmannsstand, der Sache abwendig.

So bleibt als tragische Schuld Wieses das Eine übrig, dafs seine Organisation in geradem Gegensatz zu dem ausgesprochenen Zweck hinterher dennoch ohne weiteres der Vorbereitung zu akademischen Studien dienen sollte. Wir wollen indes heute der Seeschlange der Berechtigungen nicht näher treten.

Nachdem nun 25 Jahre hindurch die klassische Bildung mit viel Gepolter bekämpft ist und niemand bestreitet, dafs die Weltstellung des Lateinischen eine wesentlich andere sowohl an sich, als im Verhältnis zu den modernen Sprachen und zu der Bedeutung der Naturwissenschaften geworden ist, erleben wir das seltsame Schauspiel, dafs unsere Schulbildung immer lateinischer wird und der Prozentsatz der Gymnasiasten sich fortwährend steigert. Eine Beschränkung der Gymnasien und Realgymnasien — das erkennt Schiller mit vollem Recht an — ist durchaus notwendig; lateinlose Schulen sind der einzig richtige Weg für die weit überwiegende Mehrzahl des gebildeten Bürgertums, welches keine Universitätsbildung sucht, und namentlich für alle diejenigen, welche heute aus Untersekunda mit einer ganz unfruchtbaren lateinischen Vorbildung in das Leben treten. Sehr

verständig bemerkt aber Schiller, es sei durchaus richtig, wenn die Anzahl dieser Anstalten nur langsam nach dem Bedürfnis vermehrt wird, da sonst dieselben Konsequenzen, wie seiner Zeit bei der überstürzten Errichtung von Gymnasien und Realschulen I. O., eintreten würden. Namentlich Schulen mit 6jährigem Kursus — und auf diese Zahl sind meines Erachtens auch sämtliche Progymnasien und Realprogymnasien zu beschränken — sind erforderlich und vielleicht eine Oberrealschule für jede Provinz. Es kommt darauf an, dafs das Bürgertum sich thatsächlich für diese Schulgattung interessiert, indem es zunächst in den grofsen Städten eine Kommunalanstalt in eine lateinlose umwandelt und, was die Hauptsache ist, seine Söhne dahinschickt. Nach der Maxime „ich will meinem Sohn alle Wege offen halten" verfehlt thatsächlich die grofse Mehrzahl Ziel und Zweck ihrer Bildung; je klassischer diese ist, desto wertloser wird sie, wenn sie mit Untersekunda oder noch früher abgebrochen wird. In Westpreufsen giebt es bisher keine einzige lateinlose höhere Schule, und von den Gymnasien und Realgymnasien gehen jährlich etwa 200 Schüler mit dem Zeugnis der Reife ab, aber etwa 1000 treten früher in das Berufsleben ein; darum hat sich hier denn auch kürzlich die Gewerbekammer einstimmig und entschieden für die Förderung lateinloser Schulen ausgesprochen

Über den Betrieb der modernen Sprachen bemerkt Schiller mit Recht, man habe von der Verstiegenheit, welche heute alles wissenschaftlich betreiben will, zurückzugehen und anzuerkennen, dafs diese Sprachen in erster Linie dem praktischen Bedürfnisse dienen sollen und darnach zu behandeln seien.

Hinsichtlich des gemeinsamen Unterbaues für Gymnasien und Realgymnasien heifst es, er zeige keine vollständige Übereinstimmung und habe in Süddeutschland keine Nachahmung gefunden; „der Anfang des Französischen in Quinta ist ein pädagogischer Übelstand."

Allerdings. In einem Leitartikel der Kölnischen Zeitung vom Oktober 1873 äufserte ich: „Man ist glücklicherweise darüber einig, dafs es sehr verkehrt sei, den zehnjährigen Knaben mit der zweiten fremden Sprache zu belasten und zu verwirren", und Jäger meinte, wenn die ganze Konferenz auch nichts weiter zustande brächte, als dafs wir das Französische in Quinta los würden, werde er sehr zufrieden sein. Wir gingen beide zu Bonitz, der uns mit einem non liquet antwortete; Wiese sagte — wenn es auch nicht im Protokoll steht — „das Französische in Quinta können wir ja fallen lassen." Kurz vorher hatte die pommersche Direktorenkonferenz meiner Ansicht mit Entschiedenheit zugestimmt; die Ost- und Westpreufsen hatten längst die gleiche Auffassung nachdrücklich kundgegeben und haben im J 1880 eine bezügliche Resolution mit 42 gegen 5 Stimmen gefafst, auch Schlesien und Schleswig-Holstein sind dafür, nur Posen

und Westfalen dagegen. Bei Schrader liest man, Verf. d. höheren Schulen S. 34: „Es gereicht zum vollgiltigen Beweise für die Schwierigkeit der Erziehungswissenschaft, dafs man die offenkundigen und bis zum Schulschlufs sich fortsetzenden Nachwirkungen jenes unheilvollen Mifsgriffs noch heute in einem grofsen Teile der Lehrerwelt weder nach ihrer Bedeutung erkennt noch auf ihre wahre Ursache zurückzuführen weifs . . . Nur durch Verlegung des französischen Anfangsunterrichtes in die Tertia wird eine wirkliche Krankheit unseres Gymnasiums geheilt werden, und dafs sodann die Schüler mit besseren französischen Kenntnissen und mit einer gröfseren Teilnahme für französische Sprache und Litteratur abgehen werden als jetzt, zeigt das Beispiel der Gymnasien, welche englischen Unterricht erst von Sekunda an treiben und ihre Schüler reichlich so gefördert, als im Französischen, und mit nachhaltigerer Anregung entlassen.“ — Aber Bonitz ist der Meinung: „Das Gymnasium ist allen seinen Schülern, nicht blofs denen, welche etwa schon aus den mittleren Klassen abgehen, die zeitigere Einführung in diese für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig.“ — Dann freilich. — Die Frage der inneren Überbürdung ist dabei nicht erörtert.

Bei der weiteren Besprechung allgemeiner Schuleinrichtungen kann man dem Verf. meist zustimmen; aber seine Meinung über Wechselcöten ist mir unverständlich; sie sollen angeblich nur da berechtigt sein, wo halbjährige Kurse bestehen, der Lehrstoff einer Klasse also zweimal innerhalb eines Jahres zur Darstellung und Einübung gelange; dann sind sie aber ja gerade ganz überflüssig. — Nach vollendetem Jahreskursus geht der unreif gebliebene Schüler zu Ostern in den Michaeliskursus über und verarbeitet den letzten Teil des Pensums noch einmal; in diesem liegt meist sein Mangel; war er schon zu Michaelis nicht imstande, dem Unterricht weiter zu folgen, so hätte er schon damals übertreten und den ersten Teil des Jahrespensums noch einmal durchmachen sollen. Übrigens darf man allerdings den Wert der Einrichtung nicht überschätzen; die Repetenten verlieren freilich nur ein halbes Jahr an Zeit, ihre Zahl wird aber erheblich gröfser und die Kur ist nicht so gründlich; auch nutzen die Wechselcöten nur dann etwas, wenn sie bis Prima durchgeführt sind.

Die Berechtigungen findet der Verf. „allerdings nicht völlig gleich, aber doch der historischen Entwickelung entsprechend verteilt“; streitig bleibe die von den gemäfsigteren Vorkämpfern der Realschule[1]) verlangte Zulassung zum Studium der Medizin, sowie

[1]) Z. B. Wiese: „Die Medizin liegt auf der von der Realschule zur Universität fortgesetzten Linie; sonst kein eigentliches Fachstudium.“ Für Theologie, Jurisprudenz und altklassische Philologie können die Realschulen „den notwendigen Voraussetzungen des Universitätsstudiums nicht entsprechen.“ Vgl. Schmid, Encykl. VI 732.

die in Preufsen und Sachsen bewilligte Zulassung zum Studium der neueren Sprachen, welche dort von Universitätslehrern der neueren Philologie ebenso oft bekämpft als befürwortet werde. „Aber alle diese höheren Anstalten würden dem deutschen Volke einen besseren Dienst leisten, wenn sie, statt um Berechtigungen zu streiten, darin wetteifern würden, diejenige Vorbildung ihren Schülern zu verleihen, welche dieselben befähigte, in leitenden Stellungen, gleichviel ob im Amte oder in den Gebieten des Handels und der Industrie, edlen und unabhängigen Charakter, klares Urteil, gesunden Menschenverstand, tiefere Lebensauffassung, richtige Erkenntnis der Zeitverhältnisse und reinen Geschmack zu beweisen.“ Die Stellungen im Handel und Industrie sind meist viel „leitender“ und stets viel freier und unabhängiger als im Beamtentum; wenn gleichwohl die nur für letzteres erforderliche Art der Bildung gemeinhin von den Söhnen der Landleute, Fabrikanten und Kaufherren gesucht wird, so giebt sich darin weit mehr ein Mangel an Selbstgefühl als das Gegenteil kund.

Die folgenden Paragraphen handeln über die Schulgebäude und die Gesundheitspflege, meist in verständiger Weise. Manche Einrichtung liefse sich schon treffen, wenn nur die erforderlichen Geldmittel zu beschaffen wären, namentlich die für die geistige und körperliche Entwickelung der Jugend so wichtige Beschränkung der Schülerzahl; aber bekanntlich ist das „Einverständnis“ der betreffenden Finanzbehörde zur Trennung von Cöten sehr schwer zu erlangen, zu Kombinationen dagegen als a priori vorhanden anzusehen. — Eine ausführliche Behandlung der Schulhygiene will ich mir versagen und nur ein paar praktische Bemerkungen des Verf.s erwähnen.

Den Nachmittagsunterricht hat er an seiner Anstalt beseitigt: nach neunjähriger Erfahrung wollen Eltern, Schüler und Lehrer denselben nicht wieder eingeführt wissen; das ist freilich nicht zu verwundern, und in Danzig würde gewifs auch nur eine verschwindende Minorität für Wiedereinführung zu gewinnen sein. Gleichwohl mufs bei der heutigen Zahl obligatorischer Stunden der Nachmittagsunterricht als das kleinere Übel angesehen werden, und die fünfte Vormittagsstunde, welche früher einmal von kompetenter Seite als „Verbrechen“ bezeichnet wurde, kann nicht für so harmlos gelten, wie der Verf. die Sache ansieht. Sehr zweckmäfsig aber ist in beiden Fällen der Schulschlufs um $^3/_4$12 bezw. $^3/_4$1 Uhr.

Hinsichtlich der Subsellien bemerkt der Verf., wirklich ungeeignete seien überhaupt nicht mehr zu finden; im Hause aber achte man zu wenig darauf; namentlich seien die Tische regelmäfsig viel zu hoch. Auch A. v. Hippel, einer der besonnensten Hygieniker, spricht von den „unglaublichen“ Stellungen, in denen der Knabe daheim über seinen Büchern liege. Neu war mir Schillers gewifs zutreffende Beobachtung, unwillkürlich werde die

Hauptstütze nach der Seite gelegt, wo kein Nebenmann dieselbe beeinträchtige; es müfsten daher die Sitze der beiden Schüler wöchentlich gewechselt werden. — Zu der Forderung eines besonderen Raumes, wo bei Regenwetter die Schüler Gelegenheit und Anweisung erhalten, wenigstens die Strümpfe zu wechseln, summte mir unwillkürlich die Melodie durch den Kopf: „Lieb' Vaterland, magst ruhig sein!" Solcher Verpimpelung erwehrt sich glücklicherweise die Jugend selber.

Volle Zustimmung verdient, was der Verf. über das Universitätsstudium des Lehrers sagt. In einem Zweige der Wissenschaft müsse er festen Fufs gefafst haben; da habe er wissenschaftliche Arbeit und wissenschaftliche Methode kennen gelernt, da werde er selbständig weiterarbeiten und den idealen Sinn beständig erneuern und verjüngen können, dessen er zu seiner Berufsarbeit bedürfe. In den verwandten Disziplinen brauche er kein Fachgelehrter zu sein; für abgeschlossen könne auch hier mit der Prüfung seine Ausbildung nicht gelten und das Beste erwerbe er sich regelmäfsig erst in weiterer Arbeit. „Gerade wenn wir eine Konzentration auch in der Person des Lehrers verlangen, so müssen die übertriebenen Ansprüche, die in unseren Prüfungsordnungen meist mehr dem Bedürfnisse und den Wünschen des Universitätsunterrichtes als denen der Schule Rechnung tragen[1]), eingeschränkt werden. Die Verwendbarkeit eines Lehrers hängt nicht vorwiegend von seinem Prüfungszeugnisse ab, sondern von der Entwickelung, die er im praktischen Wirken erreicht. Man kann ein vortrefflicher Lehrer des Deutschen sein, ohne germanistische Spezialstudien im Althochdeutschen gemacht zu haben ..... Dann könnte auch der Unfug der nach und nach zu erweiternden Fakultäten abgestellt werden."

Mafsvoll urteilt der Verf. auch über die soziale Stellung des Lehrers, die einem tüchtigen Manne nicht im Wege stehe, um in der besten Gesellschaft Zutritt zu finden, obwohl bei gleichen persönlichen Eigenschaften der Jurist und der Geistliche — von dem Offizier gar nicht zu reden — in ihrem Stande in dieser Richtung gröfsere Förderung fänden als der Lehrer. Der salbungsvolle Hinweis auf den schönen Lohn, den der Lehrberuf schon in sich trage, und die Betonung, dafs man Äufserlichkeiten von diesem Stande fern halten müsse, habe mit dem öffentlich rechtlichen Verhältnisse wenig zu thun, ganz abgesehen davon, dafs der Beruf des Verwaltungsbeamten, des Richters, des Arztes doch hoffentlich diese Belohnung auch in sich trage. Von einer Klassifikation der Lehrer sei Abstand genommen, „weil sonst zu Rangkategorieen hätte hinabgestiegen werden müssen, welche leicht eine unangemessene Parallelisierung veranlassen konnten." Auf die „teilnehmende Rangstellung", welche die Lehrer durch

---

1) So auch Wiese bei Schmid, Encykl. VI 733.

den Direktor und sein Verhältnis erhalten, legen sie bekanntlich wenig Wert. Andererseits weist der Verf. nicht mit Unrecht auf gewisse Eigenschaften hin, welche sich mit besonderer Kräftigkeit in diesem Stande erzeugen. Der Lehrer stehe immer Unmündigen gegenüber und gewöhne sich daher leicht an eine belehrende, unfehlbare, absprechende, rechthaberische, autokratische Art, die als „Schulmeisterei" bezeichnet werde; der Idealismus, welcher den Stand ziere, helfe ihm zwar oft über das Trübe des täglichen Lebens hinweg, aber er führe doch auch nicht selten zu einer Gleichgültigkeit gegen die Ansprüche und äufseren Formen des sozialen Lebens; die geringere materielle Anerkennung verbittere die Lehrer und steigere die Gefahr der Isolierung und Einseitigkeit. Diese Klippe drohe auch den Lehrervereinen, die der Verf. im Zeitalter der Assoziation nicht nur für wünschenswert, sondern geradezu für notwendig hält.

Auf diese Materie näher einzugehen, mufs ich mir in Rücksicht auf die Praxis dieser Zeitschrift versagen und kann demnach auch die Frage hier nicht erörtern, ob die Beförderung der Lehrer lediglich nach dem Anciennitätsprinzip auf Grund des Zeugnisses pro fac. docendi und nur eines Probejahres möglich ist. Das Prinzip setzt ein gewisses Gleichmafs der Leistungen voraus, und es handelt sich darum, ob ein solches im Lehramt in höherem oder geringerem Grade als auf anderen Gebieten vorhanden ist, ob sich hier das theoretische Wissen leichter oder schwerer in ein praktisches Können umsetzen läfst und in welchem Verhältnis beides zur Aufgabe der Schule steht. Giebt es Lehrer von geringem Wissen, die Tüchtiges leisten, wenn auch nicht eben auf hoher Klassenstufe, und sehr gelehrte, welche auf jeder Stufe didaktisch und pädagogisch einfach unbrauchbar sind? Der Verf. berührt die Sache nicht näher; im allgemeinen scheint er aber recht hohe Anforderungen zu stellen. Die Ordinarien „müssen in den Unterrichts- und noch mehr in den Erziehungsfragen theoretisch und praktisch bewandert sein. Vor allem mufs es ihnen gelungen sein, die ihnen übertragenen Lehrfächer zu beherrschen und die klare Einsicht in den Zusammenhang derselben mit und die Stellung derselben in dem Unterricht zu besitzen, so dafs sie imstande sind, die Charakterbildung der ihnen anvertrauten Klasse zu fördern. Ebenso wichtig ist, dafs sie ausgebildete, fertige und geschlossene, den Schülern auf den ersten Eindruck imponierende Persönlichkeiten sind." Das ist mir zu sublim, zumal mehr als zwei Drittel aller Lehrer Ordinarien sein müssen; denn für 8 Klassen giebt es 12 Lehrer incl. Direktor, Elementar- und Hülfslehrer. — Noch höheren Anforderungen hat der Direktor zu genügen, und Schiller bemerkt mit Recht, seine Stellung sei „in ihren besten Grundlagen verloren, wenn sie sich dem Lehrerkollegium und den Schülern gegenüber nur auf die amtliche Autorität zu begründen versucht." Dürfte auch für Schulräte

zutreffen. Je mehr Ceremoniell und Pathos in der Form ein Vorgesetzter bedarf, um so geringer pflegt sein persönliches Ansehen zu sein.

Der zweite Teil des Buches bringt einen Abrifs der empirischen Psychologie, meist gröfseren psychologischen Werken zum Teil wörtlich entnommen; namentlich Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie und seine Essays sind benutzt worden. Der dritte Teil behandelt die Schulzucht, und zwar zunächst die religiösen Pflichten. Dafs die christliche Schule auch die Schüler zur Erfüllung der durch das Christentum vorgeschriebenen religiösen Pflichten, zur Gottesfurcht und zur Scheu vor dem Heiligen zu erziehen habe, verstehe sich von selbst, und die konfessionelle Schule finde hier keine anderen Schwierigkeiten, als die ihr in den verschiedenen Nüancierungen der subjektiven religiösen Meinung der Eltern, Schüler und Lehrer entgegentreten, wodurch indes die Erreichung des Zieles nicht unmöglich werde; in konfessionslosen Schulen müsse man aber auf Forderungen verzichten, über deren Nichterfüllung sich nur Heuchelei, Unverstand oder Fanatismus täuschen könnten; man habe sich dort auf die Erziehung zur Gottesfurcht zu beschränken, im übrigen aber die religiöse Bildung dem konfessionellen Religionsunterrichte allein zuzuweisen.

Danach scheint es fast, als ob der Verf. die religiöse Bildung der Minorität auf sämtlichen höheren Staatsschulen für mangelhaft ansieht, und der Grund läge in der fehlenden „Scheu vor dem Heiligen". Denn es heifst ausdrücklich: „Wenn sich die Gottesfurcht auch in jeder Konfession in ziemlich gleicher Weise nach den Begriffen einer beherrschenden Allmacht, einer alles umfassenden Liebe, einer die Welt ordnenden Weisheit und einer alles übertreffenden Heiligkeit gestalten läfst, und der Glaube an die Fortdauer nach dem Tode und an eine ausgleichende Gerechtigkeit allen christlichen Richtungen gemein ist, so ist dies doch durchaus nicht bei der Scheu vor dem Heiligen der Fall. Denn der Protestant wird sich nicht zum Marienkult und zur Heiligenverehrung entschliefsen, an denen der Katholik mit Inbrunst hängt." Das hat denn freilich der Protestant auch gar nicht nötig, ja es stört ihn an seinem katholischen Mitschüler herzlich wenig und er singt mit diesem gemeinsam sein „O Sanctissima" oder „Stabat mater dolorosa" nicht ohne eine gewisse Andacht. Dafs die konfessionelle Einheitlichkeit aller Schulen prinzipiell vorzuziehen wäre, wird nicht bestritten werden; sie ist aber in Preufsen und Deutschland aus äufseren Gründen nicht durchzuführen, und ihr Wert für die sittlich-religiöse Bildung der Jugend wird mehr auf Grund allgemeiner Vorstellungen als thatsächlicher Erfahrungen vielfach überschätzt, namentlich in Gegenden mit wenig gemischter Bevölkerung. Der Pommer hat sich die Redewendung geschaffen: „Das ist ja um katholisch zu werden",

und im Rheinland gilt „Calvinist“ nicht just als Ehrentitel; aber in Westpreufsen mit halb evangelischer, halb katholischer Bevölkerung verträgt der Knurr den Knobben; die vier katholischen Gymnasien haben zusammen 50 evangelische Schüler mehr als katholische, und die vielen auf evangelischen Anstalten befindlichen katholischen Schüler fühlen sich dort in ihrer religiös-sittlichen Bildung gleichfalls sehr wenig beeinträchtigt; das zeigt namentlich die grofse Zahl der auswärtigen Schüler beider Konfessionen. Auch mufs doch wohl die Duldsamkeit als eine Tugend gelten, zumal in einem paritätischen Staate. Gewifs darf in der Schule „von Hadersachen nicht geredet werden“, und manche Partieen der Geschichte sind an gemischten Anstalten in die Religionsstunden zu verlegen, auch einiges aus der Litteratur; ja man mag zu diesem Zweck aufser dem Religionsunterricht selbst den geschichtlichen in III und I konfessionell trennen: aber in den übrigen Lektionen wird man vielleicht hier und da einen vereinzelten Ausdruck hören, nicht aber einen konfessionellen Hauch verspüren, an dem der Charakter der Anstalt zu erkennen wäre.

Über Kirchenbesuch und Abendmahlsfeier regt Schiller sich unnötig auf, wenn er die Ausübung eines Zwanges als einen nutzlosen, ja meist schädlichen Eingriff in die heiligsten Rechte der Persönlichkeit nennt, dessen Rechtfertigung nirgends versucht worden sei. In Preufsen wird sich doch gegen die Ministerial-Verfügung vom 7. Oktober 1864 nicht das Mindeste einwenden lassen, dafs ein äufserer Zwang weder angemessen noch durchführbar, die hergebrachte gute Sitte aber zu erhalten und zu pflegen sei. Die Anbahnung einer gemeinsamen Abendmahlsfeier an neuen Anstalten sollte indes nur da unternommen werden, wo es der Anschauung und Sitte der Gemeinde entspricht; in meiner Heimat gilt die Abendmahlsfeier durchaus als ein Fest der Familie.

Nach den religiösen Pflichten werden die „sozial-sittlichen“ erörtert und als solche in etwas bunter Reihenfolge hingestellt: Nächstenliebe, Rechtsgefühl, Versöhnlichkeit; Höflichkeit, Anstand, Bescheidenheit, Ordnungsliebe; Gehorsam und Wahrhaftigkeit; Keuschheit; Ehrgefühl, Ehrgeiz, Fleifs. Die Ausführungen des Verf.s zeugen von Einsicht und Erfahrung; wir können ihn aber nicht überallhin kritisch begleiten und beschränken uns auf einzelne Bemerkungen. Nicht von dem hohen Gebote „liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ hätte ausgegangen werden sollen — denn dafür ist der Knabe noch nicht empfänglich und reif —, sondern von den nächsten und einfachsten Eigenschaften und Pflichten, von dem, was Kern in der Lehre von der Regierung behandelt. Wenn alle Erziehung auf der planmäfsigen Einwirkung des Erziehers auf den Zögling beruht, so kommt es zunächst und zumeist darauf an, diese Einwirkung überhaupt zu ermöglichen, d. h. der Gehorsam ist die erste und unerläfslichste Pflicht des

Schülers. Dazu ist das Kind schon im Vaterhause durch strenge und konsequente Gewöhnung anzuhalten, bevor noch irgend von sittlichem Bewufstsein die Rede sein kann, und es ist nicht einmal ratsam, sich dabei viel auf die Kindesliebe zu beziehen; vollends in der Schule handelt es sich, wenigstens auf den unteren Klassen, lediglich um den kurzen, klaren Befehl ohne Erörterung von Gründen und allgemeinen sittlichen Pflichten, welche den Zögling bereitwilliger stimmen möchten. Diesen Gehorsam kann der Verf. doch nicht wohl „die schönste Frucht der Selbstbeschränkung" nennen und „der sittliche Gehorsam gehorcht dem eigenen Willen" (Kern § 56); er ist also nicht mehr „die Unterordnung des eigenen Willens unter einen sittlich berechtigten fremden". Erst der heranreifende Schüler nimmt den fremden äufseren Befehl auf Grund eigener Einsicht in sein sittlich bewufstes Wollen auf, und dies wird ihm leicht, weil nur das Rechte, Gute, Zweckmäfsige auf der Schule von ihm gefordert wird. Wo die eigene Einsicht noch nicht ausreicht und der Reiz und das Beispiel des Vergnügens die sittliche Kraft beeinträchtigt, tritt am häufigsten der Konflikt ein: es wird dem Primaner — man mufs sagen mit einigem Grunde — schwer zu begreifen, dafs ihm ein Vergnügen versagt sein soll, das seinen Altersgenossen in jedem andern Beruf erlaubt ist und sein sehr solider Vater sich nicht selten gestattet: daher wird das Verbot des Wirtshausbesuches häufiger als irgend ein anderes übertreten.

Im Leben der Erwachsenen und in der Geschichte der Völker ist ein solcher Konflikt weit energischer und schwerer; auch hier ist die Unterordnung des eigenen Willens unter einen „sittlich berechtigten" fremden nicht just als „schönste Frucht der Selbstbeschränkung" zu bezeichnen; denn die sittliche Berechtigung des fremden Willens kann sehr wohl nur eine so zu sagen formale sein, sofern man der Autorität oder der Majorität die eigene bessere Einsicht und das bessere sittliche Wollen unterzuordnen hat, und je klarer und lauterer dieses letztere ist, desto schwerer ist die Entscheidung, ob das Victrix causa diis placuit sed victa Catoni berechtigt ist oder Gehorsam unbedingt als des Christen Schmuck zu gelten hat. Wie das edelste Wollen und Thun, auch wenn es das Wohl der Gesamtheit zum Zweck gehabt und unter allgemeinster Anerkennung erreicht hat, dennoch der sittlichen Sühne bedarf, weil es sich über die Schranken der Autorität hinweggesetzt hat, ist im „Kampf mit dem Drachen" dargestellt. Solche Probleme, ja überhaupt irgend welche Zweifel an der inneren sittlichen Berechtigung dessen, was in der Schule befohlen wird, kommen im Leben der Schuljugend kaum vor, und der sittliche Gehorsam ist eine Frucht der Gesamtentwickelung, nicht einer auf diesen besonderen Zweck gerichteten pädagogischen Methode, und die von Schiller gegebenen Weisungen richten sich denn auch sämtlich auf den so zu sagen formalen Gehorsam, auf

die Kunst des Befehlens, und die Fehler der jungen Kandidaten werden S. 123 u. folg. recht anschaulich geschildert. „Dummkopf, Esel, zwei Stunden Arrest; ich will euch lehren, von jetzt an geht es anders“ sagt einer, der sich im Bewufstsein mangelhafter Autorität zu energischer Strenge aufrafft; die Klasse „zittert“ wohl nicht gerade, aber sie staunt und denkt, was dem wohl passiert sein mag; es herrscht infolge der Überraschung mehr Ordnung als sonst; der Lehrer triumphiert. Der Direktor, welcher das Geschrei gehört hat, macht ihn zwar darauf aufmerksam, dafs gestrenge Herren nicht lange regieren, aber er weifs es besser; seine Mifserfolge rühren daher, dafs er bis jetzt nicht grob und nicht lieblos und barsch genug war. Nach kurzer Zeit haben sich die Schüler an Geschrei und Grobheit gewöhnt; sie vermissen sie fast schon, wenn er sich einmal mäfsigt und manierlich redet; seine Autorität hat nicht im mindesten gewonnen, wohl aber haben die Schüler aus besseren Familien beschlossen, dafs es ihm an gesellschaftlicher Bildung fehle.

Es handelt sich also weniger darum, wie der Schüler gehorchen, sondern wie der Lehrer befehlen lerne, und das ist denn ganz zweckmäfsig erörtert und die Konsequenz und Kontrolle gebührend betont. „Besonders thöricht sind in dieser Hinsicht die allgemeinen Weisungen, ein gröfseres Pensum auf einmal zu wiederholen. Die Kontrolle bleibt erfahrungsmäfsig aus oder wird unzureichend geübt, und der Schüler rechnet solche Weisungen zu denjenigen, welchen man kurzweg den Gehorsam versagt.“ Überhaupt stimmt Schiller mit Schrader § 47 im wesentlichen überein; des letzteren Bemerkung, der Befehl müsse zunächst sachlich gerechtfertigt und durch die vorliegende Aufgabe begründet sein, wird Schiller wohl eben so gelten lassen, wie die Auffassung, dafs, wo nicht etwa einzelne auch sonst verdorbene Schüler oder die durchgängige Auflösung der Zucht an einer Anstalt eine Ausnahme bilden, der Mangel an Gehorsam nicht den Schülern, sondern dem Lehrer zur Last fällt. Demgemäfs rechnet denn auch Schrader den Gehorsam zu den äufseren Pflichten des Schülers, die Wahrhaftigkeit aber zu den inneren; „das Ansehen des Lehrers mufs darauf gerichtet sein, das Kind im Vertrauen zu erhalten und zu stärken, oder mit anderen Worten, er hat dem Kinde stets Wahrheit und Liebe zu beweisen, und er hat dafür zu sorgen, dafs auf diesen beiden Grundlagen aller sittlichen Gemeinschaft das Leben in der Schule durchgängig aufgebaut werde.“ Dabei ist denn die Haltung des Elternhauses von weitgreifender Bedeutung, und wenn Schiller sagt, die Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit sei wegen vieler Umstände, namentlich aber deshalb so schwierig, weil in der Regel die Entwöhnung von der Lüge herbeigeführt werden müsse, so ist das ja leider wahr, und die Schuld trifft ohne Zweifel das Vaterhaus. Man braucht gar nicht in sittliche Entrüstung über die konventionellen

Lügen des täglichen Lebens zu geraten, um zu der Überzeugung zu gelangen, dafs, wer sein Kind zur Wahrhaftigkeit erziehen will, nicht hinaussagen lassen darf, die Herrschaften seien nicht zu Hause, und auf solche ganz überflüssige „Notlüge" kann jede Familie eben so gut verzichten wie die Frau Pastorin, welche den Sonntagsbesuch mit den Worten empfängt: „Mein Mann ist zwar zu Hause, aber er mufs sich nach der Predigt erst sammeln". Übrigens sind die Beispiele, dafs das Kind der Entwöhnung von der Lüge gar nicht bedarf, doch nicht so selten. Einmal kam ein elfjähriges Mädchen nach Hause und erklärte: „Mama, in der Schule kann ich nicht länger bleiben, da lügen die Kinder." Sie hatte also weder im Vaterhause, noch auch in der zuvor jahrelang besuchten anderen Schule das Lügen erlebt. Meist wird es freilich anders sein, ja es läfst sich gar nicht verkennen, dafs gerade das Schulleben vielfache Versuchung zur Lüge in sich birgt, und diese wird denn auch bei Schiller zutreffend erörtert. Ein sehr schwieriger Punkt ist dabei das Zeugnis wider die Mitschüler; viel Neues läfst sich darüber just nicht sagen, aber vom Standpunkt der praktischen Pädagogik aus ist die Mahnung an den Lehrer am Platze: „Fordere möglichst selten ein solches Zeugnis." Es liegt darin stets eine Versuchung für den Schüler. Die volle Aufrichtigkeit ist ja das erstrebenswerte Ziel der Erziehung; es ist aber ein Fehler, sie da vorauszusetzen, wo man noch nicht einmal gewifs ist, die direkte Lüge erfolgreich bekämpft zu haben, ein Fehler selbst dann noch, wenn man das letztere thatsächlich erreicht hat, wie ich an einem konkreten Beispiele erläutern werde. Zuvor will ich Kerns treffende Auffassung anführen: „Die Lüge ist nicht nur an sich unsittlich und zwar allen sittlichen Ideen zuwider, sondern auch, weil sie jede sittliche Bildung, insonderheit auch die sittliche Selbstbildung unmöglich macht, der gröfste Feind der Sittlichkeit und darum vom Erzieher mit besonderer Kraft zu bekämpfen." Gewifs, mit aller Energie; zunächst aber versäume man die Prophylaxis nicht, und da meine ich, es sei ein schlechter Pädagoge, der den Fleifs durch steten Tadel, die Wahrhaftigkeit durch stetes Mifstrauen zu fördern glaubt. Vom Vertrauen mufs der Lehrer ausgehen, er mufs seine Schüler nicht im Zweifel lassen, dafs er ihnen dies Vertrauen geradezu schuldig ist, eben weil die Lüge etwas so Unsittliches, Feiges [1]), Verächtliches ist, ja er halte daran selbst in manchem zweifelhaften Falle dem Schüler gegenüber fest. „Man zeige den Kindern nicht eher Mifstrauen gegen ihre Wahrheitsliebe, als bis sie das Vertrauen verscherzt haben; man gehe aber ihren Äufserungen, wenn sich irgend ein Zweifel regt, auf den Grund, um ihnen nicht als leichtgläubig zu erscheinen" sagt Kern; mitunter

---

[1]) Dafs sie ein Symptom der Feigheit sei, leuchtet ihnen gewöhnlich am leichtesten ein. Kern § 70.

aber, meine ich, unterlasse man es auch, wenn die Aussicht, auf den Grund zu kommen, sehr gering ist; denn bei einem non liquet ist es ebenso bedenklich, das Mifstrauen aufrecht zu erhalten, als es aufzugeben, wenn der Schüler wirklich schuldig war. Bei einer anderen Gelegenheit habe ich ausgeführt: „Eine Unwahrheit zu entdecken, ein Geständnis herbeizuführen, eine Strafe zu verhängen, dazu gehört sehr wenig Geschick und Kunst. Ich habe wohl manchen jungen Lehrer lächeln sehen über die schwächliche Gutmütigkeit eines alten, der in einem zweifelhaften Falle die Aussage des Schülers ohne weiteres gelten liefs. Aber der alte war der weisere Pädagoge, er zeigte dem Schüler Achtung und Vertrauen, damit dieser danach trachte, solches zu verdienen. Das hat auf die Wahrheitsliebe und das Ehrgefühl des Einzelnen wie der ganzen Klasse weit heilsamer gewirkt als Bann und Strafe. Dafs die Schüler einen offenen und freien Sinn gewinnen und bewahren, dafs sie die Lüge und die Falschheit als feige und unwürdig verachten, ist gar nicht so schwer zu erreichen, und es giebt manche Prima, die es um ihrer eigenen Ehre willen nicht duldet, dafs ihre Lehrer belogen werden."

Aber selbst wenn man eine solche Prima hat, darf man wohl die Zuversicht hegen, dafs jede bestimmte Frage unbedingt der Wahrheit gemäfs beantwortet wird, nicht aber voraussetzen, dafs der Schüler auf eine unbestimmte Anregung hin von selber rückhaltlose Aufrichtigkeit bewähre. Einmal hatte ein Primaner sich seinen lateinischen Aufsatz von einem bereits abgegangenen Abiturienten machen lassen; ich hatte keinerlei andern Anhalt als den von mir mit subjektiver Sicherheit erkannten Stil des wirklichen Verfassers. Bei der Rückgabe beging ich den pädagogischen Fehler, auf die blofse Frage: „Na, L., was soll denn dieser Aufsatz?" ein volles Geständnis zu erwarten, und auf die Entgegnung, er wisse nicht, was ich meine, ihn noch weiter in Ungewifsheit zu lassen. Dann sagte ich mit sichtlichem Unwillen über das Zögern: „S. hat den Aufsatz gemacht", und als er noch von „Helfenlassen" redete, sah ich nach der Uhr und sagte: „Binnen fünf Minuten gehe ich aus der Klasse, und wenn Sie dann nicht gestanden haben, dafs S. ihn von einem Ende zum andern, und Sie kein einziges Wort daran gemacht haben, so sind wir mit einander fertig." „Ja, es ist so" antwortete er, und ich verliefs das Zimmer ohne irgend welche Bemerkung. Aber es thut mir noch heute leid, dafs ich ihn in Versuchung geführt habe; bei einer bestimmten Frage würde er ohne Zweifel die Wahrheit sofort gesagt haben. Denn nachmittags kam er zu mir mit der Bitte: „Raten Sie mir, Herr Direktor, auf welches Gymnasium ich jetzt gehen soll; denn wenn Sie mir auch wirklich verzeihen, so weifs ich doch, dafs ich mich hier bei Lehrern und Mitschülern unmöglich gemacht habe."

Neben dem Zeugnis über sich selbst und über die Mitschüler

kommt die Angeberei in Betracht. Diese ist, laut Schrader, ob sie nun Fuchsschwänzerei oder wie sonst immer in dem Jargon der Schule genannt werde, unter den Schülern selbst zu verhafst und verachtet, als dafs sie sich als eine schädliche Gewohnheit festsetzen könnte, und Schiller hätte sie nicht unter die sozial-sittliche Pflicht der Nächstenliebe subsumieren sollen. Sie ist an und für sich und ganz ohne Rücksicht auf den davon betroffenen Mitschüler schimpflich; achtet doch auch den Spion weder Feind noch Freund. Überhaupt ist es mit der Nächstenliebe auf der Schule eine eigene Sache; man kann darüber sehr schön reden, anfangend von dem Gebote: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst" und schliefsend mit: „O lieb', so lang du lieben kannst, — die Stunde kommt, die Stunde kommt, wo du an Gräbern stehst und klagst", aber die praktische Pädagogik weifs, dafs die Erziehung der Knaben unter und durch einander sehr wertvoll ist, indes von Nächstenliebe sehr wenig spüren läfst. Nie im Leben finden wir schärfere und nachhaltigere Beobachter, offenere und rücksichtslosere Beurteiler als unsere Mitschüler; sie sind es, die einander den Egoismus und die Überhebung ohne jegliche zarte Sentimentalität gründlich austreiben. Es ist nicht eben liebevoll, aber sehr praktisch, wenn der Quartaner aus reichem Hause, welcher meint: „Ihr könnt noch alle einmal meine Sklaven werden", zunächst mit dem Bemerken: „Noch sünd wi et nich!" gründlich bearbeitet wird.

Die Strafen teilt der Verf. in Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen, körperliche Züchtigung und Ausschlufs aus der Schülergemeinschaft. Die Ehrenstrafen sind: Wink, Kopfschütteln, Zurechtweisung, Mahnung, Rüge, Eintragung ins Klassenbuch, Absonderung im Lehrzimmer, Entfernung aus demselben. Damit soll der Lehrer eigentlich auskommen; denn dem Arreste wird zwar „eine Art geheimnisvoller und zauberhafter Wirkung zugeschrieben", er ist aber von „gänzlichem Unwert"; gemeinsame Nachsitzstunden sind „gänzlich zu verwerfen" (womit ich übereinstimme); die „Unsitte der Strafarbeiten ist theoretisch und praktisch verworfen, auch durch die Gesetzgebung untersagt"; Carcerstrafe giebt zwar dem Schüler Gelegenheit, „Einkehr in sich selbst zu halten" (wozu denn auch das Maximum von 4 Stunden ausreicht), als Strafmittel trägt sie indes nur einen symbolischen Charakter, sofern sie eine Warnung ist, dafs demnächst die Verweisung erfolgen werde. — Die körperliche Züchtigung sollte „im allgemeinen entbehrlich sein", sie wird „durch die Anschauungen der Kreise, aus denen die Kinder in höheren Schulen meist stammen, verworfen"; für die momentan angewandte, wohlgezielte, freilich unerlaubte Ohrfeige scheint Schiller noch eine gewisse theoretische Sympathie zu haben. — Die Verweisung straft bekanntlich nur den Vater und ist nichts weiter als das Bekenntnis, dafs die Schule ihre Aufgabe zu lösen nicht imstande ist.

Nehmen wir also die Ehrenstrafen aus, so sind alle übrigen schon vom pädagogischen Standpunkte aus bedenklich: ist aber erst der Cohnsche Homunculus als Schularzt „mit diktatorischer Gewalt“ in die Erscheinung getreten[1], so werden sie alle als zweifelsohne unhygienisch gründlich beseitigt werden. Das Publikum hält meist „die andere“ Strafe für zweckmäfsiger; mancher Vater bittet ausdrücklich, den Jungen „exemplarisch“ zu bestrafen, ist aber entschieden gegen das Nachsitzen; ein anderer zieht dies vor, auch im Vergleich zu dem „morgen früh um 7!“, wodurch das ganze Haus „in der Nacht“ alarmiert werde. Wahrlich, im schwierigen Werk allen gefallen ist schwer, und ganz allein mit Blicken u. s. w. geht es doch nicht ab. Von der körperlichen Züchtigung bin auch ich durchaus kein Freund, doch hat Jäger nicht Unrecht, der Rohrstock, das „treffliche Werkzeug“, sei nicht absolut zu verwerfen. Übrigens läfst er sich eben so wenig, wie die unerlaubte, aber im Falle besonderer Frechheit allgemein zugestandene Ohrfeige ganz ohne „Affekt“ verwenden; wenn der Schüler nicht einen gewissen Grad sittlicher Entrüstung bei dem Lehrer spürt, hat die Züchtigung keinerlei andern Erfolg als Hafs, und niemals habe ich die abstrakte Höhe jener Pädagogen begriffen, die es fertig bringen, auf Konferenzbeschlufs mit kaltem Blute einen Schüler abzuprügeln.

Hinsichtlich der Beziehungen zwischen Schule und Haus bemerkt Schiller, die Schule könne Rauchen[2] und Wirtshausbesuch aus gesundheitlichen und sittlichen Gründen zwar widerraten, aber ein Verbot könne sie weder erlassen, noch aufrecht erhalten; die beständigen Übertretungen förderten die Wahrhaftigkeit im Schulleben nicht, und die Verantwortlichkeit sei lediglich dem Elternhause zu überlassen, selbst bei auswärtigen Schülern, da dem Pensionshalter die väterliche Gewalt übertragen sei. Darüber läfst sich juristisch und theoretisch viel reden; pädagogisch und praktisch ist aber die Hülfe der Schule (denn die Verantwortung bleibt allerdings dem Elternhause) sehr wichtig und sehr wesentlich; sie würde ganz wegfallen, wenn die Schule kein Verbot erliefse, und am Ende würden Schülerverbindungen auch lediglich der väterlichen Gewalt überlassen bleiben.

Die oft erörterte Frage, ob vielleicht den Primanern eine gröfsere Freiheit gewährt werden könne, ist wohl noch nicht entschieden; an einzelnen Orten sind damit günstige Erfahrungen gemacht, an anderen nicht. Überhaupt wird die Praxis eine ver-

[1] Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten von H. L. Cohn. Leipzig, Veit u. Co., 1886. Einstweilen hat der Magistrat von Breslau die Sache sehr klar und entschieden abgelehnt; auch hat schon vor 6 Jahren, wie Cohn selber berichtet, der Danziger Oberbürgermeister v. Winter auf das schärfste gegen den diktatorischen Schularzt opponiert.

[2] Die Schule verbietet doch nur das Rauchen auf der Strafse und in Gegenwart von Lehrern.

schiedene sein, und wenn man in Berlin gänzlich darauf verzichten mufs, so darf man in der Provinz doch nicht ablassen, ein Übel zu bekämpfen, dessen gänzliche und dauernde Beseitigung freilich nie gelingen wird. Erfolge sind doch selbst in Städten von der Gröfse Danzigs ohne Zweifel erreicht, wie viel mehr an kleineren Orten. Einen eigentümlichen Versuch habe ich im ersten Jahre meines Greifswalder Direktorats gemacht. Ein Lehrer hatte abends Gesang aus dem Ratskeller ertönen hören und vermutete, es seien Primaner gewesen. Ich begann meine Horazstunde, und mitten in der lateinischen Interpretation bei einem verbum bibendi, das ja in den Oden nicht selten ist, sagte ich ohne jede Änderung des Tones: „aliquot vestrum . . . in caupona quadam subterranea . . . circa fumum et cerevisiam . . . si quis iterum — in abditam quandam partem aedium conicietur — facilis descensus Averno!" und sehr ergötzt über die verdutzten Gesichter ging ich, ohne eine Miene zu verziehen, zum folgenden Verse über. Darauf haben die Primaner, was ich erst nach Jahr und Tag erfuhr, in Anbetracht dieser „anständigen Behandlung" den Beschlufs gefafst, das Kneipen aufzugeben, und denselben eine ganze Zeit lang gehalten. Natürlich nicht auf immer, denn ungefähr ein Jahr darauf erhielt ich eine ähnliche Meldung. Diesmal sagte ich beim Eintreten in die Klasse: „Wer von Ihnen ist gestern im Ratskeller gewesen?" Da erhoben sich mit einer erfreulichen Geschwindigkeit 17 Mann, und es befanden sich die sonst solidesten und besten Schüler darunter. Einen der letzteren fragte ich: „Was sagte denn Vater R. dazu?" Er zögerte sehr mit der Antwort, was mich hernach allerdings nicht wunderte, denn als ich dringlich ward, kam das gelassene Wort zu Tage: „Willy, nimm dir auch den Hausschlüssel mit." Das nennt man dann häusliche Verantwortlichkeit.

Über die Mitteilungen der Schule an das Haus hat das Berliner Provinzial-Schulkollegium kürzlich eine Verfügung erlassen, deren lebendiger Stil erkennen läfst, dafs dort (wie auch anderswo) die Unsitte der Uriasbriefe einen bedenklichen Umfang gewonnen hat und das Vaterhaus belästigt und verdriefst, ohne auf Fleifs und Sitte der Söhne einen irgend entsprechenden günstigen Einflufs zu üben. Nach meiner Überzeugung wird überhaupt an der Jugend viel zu viel herumgedrillt, gedrechselt und genörgelt; die grämliche Pädagogik unserer Tage läfst keine Freudigkeit aufkommen und berechtigt mehr, wie alles andere, zu den Überbürdungsklagen. Darüber ist auf der preufsischen Direktorenkonferenz von 1880 ausführlich gesprochen worden, unter lebhafter Zustimmung beider Oberpräsidenten, und ich will hier nicht wiederholen, was ich in dieser Zeitschrift XXXVIII S. 88 ff. auseinandergesetzt habe. Wenn jahraus jahrein die besten Schüler nirgendwo das Prädikat gut, sondern teils befriedigend, teils ausreichend erlangen, so liegt das an der mangelnden pädagogischen Einsicht der Lehrer.

Mit den Ausführungen Schillers bin ich fast durchweg einverstanden; er sagt, das Gefühl der sozialen Selbstachtung bedürfe im jugendlichen Alter in besonders hohem Grade der Ergänzung durch die Anerkennung und Schätzung anderer — allerdings nicht der Überschätzung, und man könne im Lobe leicht zu viel thun; Mifserfolg aber erzeuge Unmut, und wenn dieser öfter wiederkehre, so beeinträchtige er die freie Willensäufserung, da die hierzu förderliche Freudigkeit fehle. Zutreffend ist auch der Hinweis, dafs viele Lehrer sich einbilden, wenn eine grammatiche Regel einmal „durchgenommen und dagewesen" sei, müsse sie auch schon von den Schülern erfafst und zu ihrem geistigen Eigentum gemacht sein, während dazu meist Wochen und Monate gehörten. Mit vollem Recht mahnt er auch zu der gröfsten Vorsicht in der Beurteilung des häuslichen Fleifses. „In keinem Punkte werden die Eltern so leicht zum Widerspruch herausgefordert, wie in diesem; sie sehen, dafs der eine Junge, dem es leicht wird und der glücklicher organisiert ist, im Fleifs recht gut beurteilt wird, während er zu Hause sehr wenig arbeitet; der andere aber, dem es nicht so leicht wird, trotz ernsten Strebens und fleifsiger Arbeit zu Hause und in der Schule eine minderwertige Note erhält." Dabei ist minderwertig noch häufig ein optimistischer Ausdruck.

Neben den Censuren hat sich nun ein System fortlaufender Mitteilungen herausgebildet, dessen Ausdehnung nicht zu billigen ist. Die Grundlage bildet das Klassenbuch, das in meiner Jugend zwei Kolonnen, Lob und Tadel, hatte, letztere allerdings etwas breiter, weil dazu mehr Anlafs und auch wohl mehr Neigung vorhanden war; wenigstens erinnere ich mich der Kollektivnote: Hanne-, Binde-, Tauf- und Borne-mann sitzen nach wegen schlechter Präparation, wobei doch wohl die Ermittelung des vierten Männleins etwas verdächtig ist. Heute ist nun die Kolonne Lob gänzlich beseitigt, und die andere wird stark benutzt; der junge Lehrer handelt, wie Schiller richtig bemerkt, nach seiner Reminiscenz, und es mufs also in seiner Anstalt das Notieren sehr üblich gewesen sein, wenn er in seiner zweiten Lehrstunde (!!) etliche Schüler als faul einschreibt. Die Fülle der Notizen macht gleichgültig dagegen; es wird aber durch doppelte italienische Buchführung nachgeholfen, denn für jeden Schüler ist ein Sittenheft vorhanden, das alle Montage vom Vater unterschrieben sein mufs — selbst dann, wenn nichts zu notieren war! Item, die schlechten Extemporalia müssen unterschrieben werden, während doch der Vater, sofern er nur will, sich auch ohnedies darum kümmern kann. Diesem Verfahren stehen nun die Väter sehr verschieden gegenüber. „Gustav leistet entsetzlich wenig im Deutschen." „Hm", sagt Vater Justizrat, „wenn ich das dem Manne schreibe, dann hat's Sinn, aber er mir?" — Ein anderer hatte die Gewohnheit, an jedem Klubabend ein pädagogisches Zwiege-

spräch mit mir anzuknüpfen, bis ein gemeinsamer Freund den Zweifel kundgab, ob das zu meiner Erholung nach des Tages Last und Hitze dienen solle, und ich dem sorglichen Vater den Rat gab, sich einmal vier Wochen lang absolut gar nicht um seinen Sohn zu kümmern. Er starrte mich ganz ungläubig an, sagte aber nach vier Wochen: „Ich danke Ihnen, es geht erheblich besser so, und ich werde den Jungen sich ruhig weiter entwickeln lassen“.

Eines schickt sich freilich nicht für alle, und der Knabe, welcher gewöhnlich „nichts auf hat“, trotzdem aber seinen Platz auf der „zweiten“ oder abwechselnd der „dritten Bank“ behauptet, bis zu Ostern die reservatio mentalis zu Tage kommt, dafs er von unten zählt, bedarf allerdings noch der fortlaufenden Kontrolle.

Daher bin ich mit Schiller durchaus einverstanden, wenn er sagt: „Es wäre also eben so gut, wenn zwischen Schule und Elternhaus ein für allemal die Abmachung getroffen wäre, dafs dasselbe bei normalem Verhalten des Schülers keinerlei Mitteilung seitens der Schule erhält“. Namentlich ist aber die Unterschrift der Väter bei ungenügenden Korrekturarbeiten zu verwerfen; sie können dieselben ja ohnedies einsehen und nach Nummer und Datum kontrollieren, aber selbst dies ist bei normalen Schülern mehr als überflüssig. Die Schule hat ihre Mitteilungen auf einzelne Fälle zu beschränken, wo ein Eingreifen des Vaterhauses angezeigt erscheint, aber nicht ganz unnötigerweise Verdrufs und Sorge in den Familien zu verbreiten. Ziemlich häufig trifft sogar den Lehrer, nicht den Schüler die Schuld; wenn im konkreten Falle unter 36 Schülern heute 4, das nächste mal 3, dann 22 das Prädikat „ungenügend“ erhalten haben, so ist in der Wahl des Textes vom Lehrer ein erheblicher Mifsgriff begangen: indes plectuntur Achivi, und man mufs hinzusetzen: Achivorumque parentes.

Der vierte Teil enthält die Unterrichtslehre. Es wird der Bildungsgehalt und die Konzentration der Unterrichtsgegenstände erörtert, wobei mit vollem Recht die Isolierung des Religionsunterrichtes beklagt wird; „wenn demselben seine wichtige Aufgabe, an der sittlich-religiösen Erziehung mitzuwirken, gelingen soll, so müssen die Ideenreihen, welche er dem Schüler überliefert, mit dem übrigen Unterrichtsstoffe in Zusammenhang gebracht werden, um sich mit jenem Gedankeninhalte zu einer bleibenden Einheit zu verbinden.“ Die veränderte Stellung des Lateinischen, der Wert der Mathematik in ihrem Einflufs auf die Erweckung der Verstandeskraft, auf Erzeugung von Klarheit, Schärfe und strenger Folgerichtigkeit im Denken wird richtig gewürdigt, aber auch die Bemerkung nicht zurückgehalten, „dafs innerhalb der einzelnen Gebiete manche unnötigen und viele geradezu schädlichen, pedantisch betriebenen Übungen beseitigt werden können.“ Ich fand einmal drei aufsteigende Klassen desselben Gym-

nasiums mit endlosen Buchstabenrechnungen beschäftigt; das Ausziehen der Kubikwurzeln hat wenig Zweck und Erfolg; mit den Kettenbrüchen habe ich mich niemals befreunden können, und die diophantischen Gleichungen gehören in die Spielecken der illustrierten Zeitungen.

Die Erregung des vielseitigen Interesses erkennt der Verf. mit der Herbartschen Schule als Ziel und Zweck allen Unterrichtes an, und wenn auch die von derselben hervorgehobenen Richtungen (Wifsbegierde, Denken, Geschmack, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöses Interesse) nicht die einzig möglichen und nicht einmal die logisch richtigsten seien, so dürfe man doch dieser Einteilung folgen, „da in derselben für die Erziehung wesentliche Richtungen nicht vermifst werden“.

Die Methodik hat mit Kern § 18 an Erfahrung und Umgang anzuknüpfen und die drei produktiven Lernthätigkeiten, Anschauen, Denken, Anwenden (Üben), zu entwickeln. „Aller Unterricht mufs mit der Anschauung begonnen, d. h. jeder neue Unterrichtsgegenstand mufs in den Gesichtskreis des Schülers gebracht und die Aufmerksamkeit desselben für jenen erweckt werden. Am wirksamsten geschieht dies, wenn die unwillkürliche Aufmerksamkeit erregt wird. Dieser Erfolg wird vorbereitet dadurch, dafs durch Bezeichnung des Zieles der Schüler veranlafst wird, den in seinem Bewufstsein vorhandenen Vorstellungsapparat für die Apperception des Neuen einzustellen und bereit zu halten.“ (Technischer und plastischer läfst sich doch kaum reden!) Es wird dann das Denken und das Üben, die Bildung der Phantasie und des Willens erörtert, wobei die Bedeutung der Poesie gebührend hervorgehoben wird. An Goethes Bemerkung anknüpfend, dafs jeder rhythmische Vortrag zuerst aufs Gefühl, sodann auf die Einbildungskraft, zuletzt auf den Verstand und auf ein sittlich-vernünftiges Betragen wirke, legt der Verf. dar, wie die Grundideen der dichterischen Werke unter dem Schutze der Schönheit in Erkenntnis und Willen eingehen, indem sie die besten Anregungen und Beispiele, Belehrungen und Vorbilder darbieten und der Wille in der Harmonie, welche durch das Kunstwerk erzeugt wird, ohne Widerstreben der sich anbietenden Führung folgt. Sinnlichkeit der Darstellung und inhaltsvolle Gedanken, Leidenschaft und das Walten der sittlichen Mächte vereinigen sich zu unwiderstehlichem Eindruck.

Die Herbartschen Formalstufen empfiehlt der Verf., wenn sie nur überall nicht als Schablonen, sondern als zwangslos verfügbare Hülfen frei und mit eigenem Nachdenken verwendet werden, und erklärt sich für die minder fremd klingenden Reinschen Bezeichnungen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung. Übrigens sagt Schiller ausdrücklich, es könne nicht zweifelhaft sein, dafs auch ohne Herbartsche Didaktik ein ganz richtiger und zweckentsprechender

Unterricht erteilt werden kann, längst erteilt worden ist und sicherlich auch künftig vielfach erteilt werden wird; und er schliefst den allgemeinen Teil der Methodik mit dem Hinweis, dafs der Blick immer auf das Hauptziel, die Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler, gerichtet bleiben müsse.

Auf das Gebiet der einzelnen Lehrfächer dem Verf. zu folgen, verbietet der Raum dieser Zeitschrift. Zwar die Fülle der angezogenen, fast ausschliefslich methodischen Schriften verliert das Abschreckende und Beschämende, wenn man sich klar zu machen versucht, den wievielten Teil derselben denn ein Einzelner gelesen haben kann; aber die Zahl der zu erörternden praktischen Fragen ist so grofs, dafs man trotz entschiedener Zustimmung in der weit überwiegenden Mehrheit dennoch ein kleines Buch schreiben müfste, um in anderen Urteil gegen Urteil und Erfahrung gegen Erfahrung zu begründen. Durch derlei Meinungsverschiedenheiten wird aber weder der lebhafte Dank für vielfache Anregung, noch auch die rückhaltlose Anerkennung beeinträchtigt, dafs der Verf. einsichtige Theorie mit gründlicher Praxis verbindet.

Danzig. Karl Kruse.

H. Busch, Lateinisches Übungsbuch. Dritter Teil: Für Quarta. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage von W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. VIII u. 152 S. geb. 1,80 M.

Der Unterzeichnete freut sich, die zweite, verbesserte Auflage eines Buches anzeigen zu können, das er schon in seiner früheren Gestalt für das beste der für Quarta bestimmten lateinischen Übungsbücher gehalten hat. Die Vorzüge, welche das Buch von Busch schon in der ersten Auflage auszeichneten, waren in der That nicht gering. Zunächst war zu loben die zweckmäfsige Auswahl und Verteilung des grammatischen Stoffes. Denn während die meisten übrigen Übungsbücher, dem Gange der Grammatiken folgend, mit Sätzen zur Einübung der Syntaxis convenientiae beginnen und mit Übungsstücken über den Gebrauch der Orts- und Zeitbestimmungen schliefsen, höchstens im Anhange einige Abschnitte über den Gebrauch des Acc. c. inf., des Particips und einiger Konjunktionen bringen, hatte B. in der richtigen Erkenntnis, dafs manche wichtigen Regeln aus der Syntax des Verbs in Quinta zwar geübt, aber nicht genügend befestigt seien, andere nicht früh und oft genug geübt werden könnten, an die Spitze seines Buches Abschnitte zur Repetition der Regeln über den Acc. c. inf., das Part. coni. und den Abl. absol. gestellt. Darauf folgten Abschnitte über die Kongruenz der Satzteile, die Übersetzung des deutschen „man“, das Gerundium, den Nom. c. inf., den doppelten Nominativ, die Konjunktionen *postquam*, *simulac* u. s. w. und *dum* (während). Erst dann kamen von S. 37 an die Regeln über den Accusativ, Dativ, Genetiv und Ablativ

zur Anwendung. Hinter die den Dativ betreffenden Abschnitte hatte er aber, besonders zur Einübung der Hauptregeln der Consecutio temporum, Stücke über den Gebrauch von *ut*, *ne*, *non dubito quin*, *timeo ne* und *ut* — richtiger wäre *ne non* — und die indirekten Fragesätze eingeschoben. Die Zeit zur Einübung dieser aus der Syntax des Verbs vorausgenommenen Regeln gewann B. dadurch, dafs er aus der Kasuslehre alle Einzelheiten und Seltenheiten unberücksichtigt liefs. — Der zweite Vorzug war die Beschaffenheit der Übungssätze. Ihrem Zwecke, Gelegenheit zur Einübung und Befestigung der grammatischen Regeln zu geben, entsprachen sie im hohen Grade. Denn die einzelnen Regeln wurden nicht nur in den für sie besonders bestimmten Stücken reichlich geübt, sondern sie kamen auch, was man in anderen Übungsbüchern so oft vermifst, in den darauf folgenden Abschnitten, besonders in den zahlreichen „Vermischte Beispiele" überschriebenen und in den zusammenhängenden Stücken, so oft zur Anwendung, dafs ein Vergessen kaum möglich war. Die Zahl der Abschnitte mit Einzelsätzen war zwar gröfser als die der zusammenhängenden Stücke, aber doch bot B. immer noch mehr Stücke von der letzteren Art (38 Stücke auf etwa 25 Seiten), und zwar verteilt auf die einzelnen grammatischen Abschnitte und im Anschlusse an die Neposlektüre, als die meisten anderen Übungsbücher, und selbst die Einzelsätze waren durchaus nicht so klein und inhaltslos, wie sie in den älteren Übungsbüchern zu sein pflegen. Ferner bot B. auch Gelegenheit zur Einübung wichtiger stilistischer Regeln, die er, um die unfruchtbare „Notenstilistik" zu vermeiden, auf den ersten vier Seiten seines Übungsbuches zusammengestellt hatte. Den für die Übersetzung notwendigen Wortschatz sollte vor allem die Neposlektüre liefern, jedoch waren alle dem Schüler voraussichtlich unbekannten Vokabeln in einem alphabetischen Wörterverzeichnisse und die wichtigsten Phrasen (95) mit einigen anderen Ausdrücken auf S. 5—8 aufgeführt.

Alle im Vorstehenden geschilderten Vorzüge hat Fries, der Bearbeiter der zweiten Auflage, bewahrt und noch vergröfsert. Der grammatische Stoff ist an einigen Stellen, besonders durch Übungsstücke über den Gebrauch des Abl. instr. und modi, der Verba des Trennens, der Orts- und Zeitbestimmungen, vermehrt, und dafür sind einige weniger wichtige zusammenhängende Stücke (Datames, Timoleon, Phocion, Eumenes) weggelassen worden. Die Einzelsätze hat F. hier und da durch zweckmäfsigere Beispiele ersetzt, besonders aber besser, als es bei B. geschehen war, nach ihrem Inhalte geordnet. Der deutsche Ausdruck, welcher bei B. öfter einen lateinischen Beigeschmack hatte, ist verbessert und kann nun als tadellos gelten. Die stilistischen Regeln und Phrasen sind jetzt, sachlich geordnet und durch einige notwendig erscheinende Ergänzungen vermehrt, in den Anhang gestellt wor-

den. Endlich hat F., um Stoff für das zur Bildung des Sprachgefühls so notwendige Memorieren klassischer Prosa zu bieten, im Anhange eine Anzahl recht zweckmäfsig ausgewählter Abschnitte aus Nepos zusammengestellt.

Der Ref. kann deshalb nur erklären, dafs das Buschsche Buch in seiner neuen Gestalt wesentlich gewonnen hat und ebenso wie die von denselben Schulmännern herausgegebenen und durch zweckmäfsige Auswahl und geschickte Verteilung des grammatischen Stoffes, sowie durch die Form und den Inhalt der Übungssätze ausgezeichneten Übungsbücher für Sexta und Quinta und das in dieser Zeitschrift (1886 S. 547 ff.) besprochene Übungsbuch für Untertertia allen Schulen warm empfohlen und besonders auch den mit Unrecht so weit verbreiteten Ostermannschen Büchern vorgezogen zu werden verdient.

Mülheim a. d. Ruhr. H. Fritzsche.

A. Neitzert, Lateinische Elementar-Grammatik. Berlin und Neuwied, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1886. IV u. 146 S. 1,80 M.

Die in den letzten Jahren stark angewachsene Litteratur der lateinischen Grammatik ist um das oben bezeichnete Werk reicher geworden. Ob dadurch die Wissenschaft oder die Schuldidaktik wesentlich gefördert worden ist, darüber mögen nachstehende Erörterungen näheren Aufschlufs geben und der etwaige Gebrauch auf der Schule das entscheidende Urteil fällen. Dasselbe ist, wie wir aus der Vorrede ersehen, eine Frucht der Reaktion gegen zu ausführliche, über die Zwecke der Schule hinausgehende Bücher, in denen der zu reichlich angesammelte Stoff praktisch nicht verwertet werden kann und mit dem unsere Schüler bei den gesteigerten Forderungen in den anderen Disziplinen nicht belastet werden dürfen.

Vorliegende Grammatik soll die Elemente der lateinische Formenlehre und Syntax in übersichtlicher Anordnung bieten, wobei sich der Verfasser aber vorgenommen hat, mit Rücksicht auf den jedesmaligen Standpunkt des Schülers den Stoff auf das durchaus Notwendige zu beschränken, sowie denselben knapp und schlicht darzustellen. Infolge dessen fehlt in dem Buche die Lehre von den Lautgesetzen und von der Flexionsbildung; von den klassischen Schriftstellern sind nur Cäsar und Cicero ihrem Sprachgebrauch nach berücksichtigt. Als Ergänzung dieser Elementar-Grammatik beabsichtigt der Verfasser demnächst eine kurze Darstellung der Lautgesetze und der Flexionsbildung, sowie der wichtigsten Eigentümlichkeiten des Sprachgebrauchs von Sallust, Livius und Tacitus für eine höhere Stufe folgen zu lassen.

Sollen nun beide Bücher nebeneinander von den Schülern gebraucht werden? Dieser Umstand wäre sehr mifslich; denn

der Stoff wäre alsdann zerstückelt, und der Schüler hätte weder in dem einen noch in dem anderen Buche ein einheitliches Ganze vor seinen Augen. Besser wäre es gewesen, wenn der Verf. für die unteren Klassen (Sexta und Quinta) einen geeigneten Auszug aus der Formenlehre herausgegeben hätte, worauf dann eine ausführlichere Grammatik folgen mochte, in welcher der Stoff durch besonderen Druck gekennzeichnet werden konnte. Eine solche Teilung bietet sowohl in didaktischer als auch in materieller Hinsicht manche Vorteile, welche viele angesehene Schulmänner anerkannt haben (Blätter für höheres Schulwesen 1884 Nr. 5), und welche schon eine beträchtliche Anzahl derartiger Ausgaben veranlafst haben (A. Sioda, B. Köhler, M. A. Seyffert-Busch, F. Schultz-Führer u. a.).

Die Anordnung des Stoffes weicht in dem Neitzerschen Buche zum Teil von der bisher üblichen ab. Die Lehre vom Accent — die unseren Beifall gefunden hat — sowie die von der Silbentrennung hätten wir lieber am Anfang, nicht am Ende der Formenlehre gesehen; denn die Betonung ist bei mündlichem, die Silbentrennung bei schriftlichem Gebrauch einer Sprache zu allererst notwendig. Ebenso hätten die Regeln zur Bestimmung des Geschlechts der Substantiva nach ihrer Bedeutung vor, nicht hinter den Deklinationen passenderen Platz gefunden. Gegen die Änderung der Regel von den Femininis hätten wir nichts einzuwenden, wenn „Bäume“ nicht doppelt, und zwar nach der Bedeutung und als Ausnahme von der 2. Deklination, als Feminina angegeben wären. § 4 Anm. 3 ist völlig überflüssig. Bei der 2. Deklination hat der Verf. die Wörter auf *er*, die das *e* behalten, nicht aufgeführt, dagegen gleich die 9 Adjektiva und Pronomina *unus, solus* u. s. w. angegeben, aber ohne Bedeutung, die wir erst im § 20 Anm. 2 vorfinden. Die letztere Stelle war überhaupt geeigneter zur Aufzählung dieser Wörter. Die Regeln vom Acc. uud Abl. sing., sowie vom Gen. plur. der 3. Deklination sind unzweckmäfsig zerrissen, und es will uns nicht einleuchten, warum der Schüler besonders lernen soll die Wörter, welche in Abl. sing. *e*, im Gen. plur. *um* und zugleich diejenigen, welche *i* bezw. *ium* haben. Die ersteren konnten wohl ohne Schaden wegbleiben. Im Satze „die Nomina, welche im Gen. plur. *ium* haben, haben im Acc. plur. meist *is*“ würde ich statt haben meist — hatten ursprünglich setzen. Die Quantitätsregel im § 9 Anm. 2 gehört zum § 58. Die Fassung der Genusregeln im § 13, 3, 2 und 3 ist mifsglückt; dagegen ist es ein guter Gedanke, die vielen Ausnahmen von den Genusregeln der 3. Deklination zusammenzuziehen und zu vereinfachen. Ich fürchte aber, dafs von diesen Reimregeln die 1. und 2. zu lang ist, und würde vorschlagen die Wörter *vultur, mus, lepus, piscis, oriens* und *occidens* zu streichen. Der Reimregel 3 fehlt ganz und gar der Rhythmus.

Dafs Tempora und Modi der Paradigmata nach der 2., 3. und 4. Konjugation nicht wie bei der 1. durch Spalten von einander geschieden sind, beeinträchtigt sehr die Übersichtlichkeit. Warum *fac* und *fer* im § 33, 5 eingeklammert sind, konnten wir nicht enträtseln.

Die unregelmäfsigen Verba sind nicht nach dem Charakter. sondern nach dem Perf. und Sup. konsequent geordnet, und alle überflüssigen und erst bei späteren Autoren vorkommenden Formen mit Recht fortgelassen. Die Auswahl der Inchoativa ist gut getroffen, doch möchte ich die erst im § 57 enthaltene Bemerkung über die Bedeutung derselben schon hier vor der Zusammenstellung dieser Verba angeführt wissen.

Die Syntax ist an vielen Stellen zu kurz behandelt und reicht kaum für die Bedürfnisse eines Gymnasiums aus. Bei der Lehre vom Adjektiv (warum nicht Attribut?) und Apposition vermisse ich die Angabe der Stellung, obgleich im § 3 Anm. 1 auf den stehenden Ausdruck *urbs Roma* und *imperator Augustus* verwiesen ist. Entweder mufste die im § 128, 1 besprochene Regel gleich hier angebracht werden, oder diese Anmerkung mufste ebenfalls wegbleiben. Im § 7 sind in dem Memorierverse die Komposita von *fugio* unnötig angegeben. *Ineunte vere* und *inita aestate* pafst besser unter die Zeitbestimmungen im § 42, wo wir auch *ineunte senectute* und andere ähnliche Ausdrücke lesen, als in § 10. Bei *quaerere* (§ 14 Anm.) hätte Verf. an erster Stelle setzen sollen *aliquid ex* und erst dann *ab aliquo*, zumal er als Beispiel den Satz aus Caes. BG. I 18, 2 anführt: *Liscum retinet, quaerit ex solo.* In dem Satze (§ 15) *Caesar ab Ariovisto postulavit, ne quam multitudinem hominum amplius trans Rhenum in Galliam traduceret* (oder *Rheno*) mufste *trans, in Galliam* und *Rheno* durch Fettdruck hervorgehoben werden. Warum dieser Satz eingeklammert ist, kann schwerlich erraten werden. Hinter *mihi temperatum est* (§ 21 Anm.) fehlen die Worte: Ersatz für Perf. Pass. von *parco.* Im § 25 Anm. 1 fehlt bei *temperare* die Konstruktion mit dem Accus., obgleich sie bei *cavere, timere, consulere* und *prospicere* angegeben ist; ebenso könnte die Bedeutung von *consulere in aliquem* beigefügt werden. Von den vier Fällen, in denen für durch *pro* übersetzt wird, fehlt „bei Bezahlungen". Bei dem Abl. des Mangels (und des Überflusses) — warum diese Klammer? — vermisse ich die übliche lateinische Benennung *copiae et inopiae*, obgleich an anderen Stellen eine solche angegeben ist, wie Abl. *separationis, causae, limitationis* u. s. w. Dafs *vaco* auch mit dem Dativ verbunden wird, hätte ebenfalls erwähnt werden müssen, zumal es in der klassischen Latinität (Cic. de div. I 6, 10) vorkommt. Im § 38, 2 schreibt der Verfasser: „nur bei allgemeiner Angabe der Truppen, mit denen der Feldherr marschiert, fehlt häufig *cum*". Sonst also nicht? Wie verhält es sich demnach mit dem Satze „*Caesar*

ea legione, quam secum habebat, murum fossamque ducit? Der Abl. absolutus ist zu kurz abgefunden. Im § 46 ist *liber* und *caput* ausgelassen. Es mufste verwiesen werden auf den Unterschied *primo libro* im (ganzen) ersten Buche und *in primo libro* an einer Stelle des ersten Buches. Hinter den Adjektiven „begierig u. s. w., welche den Gen. regieren, fehlt der Zusatz „und die eine entgegengesetzte Bedeutung haben".

Die Regel von der Consecutio temporum läfst folgen:

a) auf ein Praesens, Futurum I und Futurum II einen Konjunktivus Praesentis oder Perfekti;

b) auf ein Imperfektum, Perfektum oder Plusquamperfektum den Konjunktivus Imperfekti oder Plusquamperfekti.

Ist die Wahl dieser Konjunktive Praes. oder Perf., Imperf. oder Plusquamperf. dem Belieben des Schülers anheimgestellt? Die Regel vom Konjunktiv der Futura sollte präziser ausgedrückt werden. Die Umschreibung mit *futurum sit* (*esset*) *ut* müfste doch vermieden werden, da der Ersatz des Konjunktiv Futuri besser ist auch ohne direkten Anschlufs an ein Futurum, z. B. *Divitiacus locutus est: haec si enuntiata Ariovisto sint, non dubitare quin de omnibus obsidibus gravissimum supplicium sumat.* Caes. BG. I 31, 15. Bei Conjunctivus concessivus sind für das Präsens drei Beispiele angeführt, für das Perfekt, kein einziges. Ebenso ist dem *cum* und *quotiescumque* in der Bedeutung „so oft als" (§ 80 Anm. 2) kein Beispiel beigegeben. Im § 82 ist Anm. 2 ganz überflüssig. „Bei den Verben des Affekts steht", wie der Verf. schreibt, „ein Kausalsatz mit *quod* oder Acc. c. inf." Ohne jeglichen Unterschied?

In der Lehre von den Relativsätzen (§ 90, 2 und 3) mufsten die einzelnen Fälle der Übersichtlichkeit wegen genauer gruppiert werden. Die Abweichungen in Kondizionalsätzen sind zu kurz und infolge dessen zu unklar abgefertigt. Die Regeln vom Gerundium, Gerundivum und Supinum sind zwar knapp, aber gut abgefafst; ebenso das Kapitel von der Wortstellung.

Sehr störend sind in der Formenlehre die vielen Anmerkungen sub linea, welche meist zwecklos auf die Syntax verweisen. Was soll ein Schüler, der kaum flektieren gelernt hat und nur mit Mühe die Komposita von *sto* und anderen Verben lernt, mit der Anmerkung: „*praestare omnibus* (oder *inter omnes*) *gloria* alle an Ruhm übertreffen; *praestare se fortem* sich tapfer zeigen"; oder weiter: „*operam dare ut* sich Mühe geben; *laudi tibi do* ich rechne dir zum Lobe an"? Wozu soll bei *caveo* die Verweisung auf Syntax § 25 Anm. 1, wo die verschiedene Konstruktion dieses Verbums angegeben ist, wenn der Schüler noch keinen Einblick in die Syntax gethan und vollauf zu thun hat, um mit der Flexion von *caveo* und anderen unregelmäfsigen Verben fertig zu werden? So geht es durch die ganze Formenlehre, besonders aber bei den unregelmäfsigen Zeitwörtern. Diese Fufs-

noten müssen durchaus wegfallen; denn verweisen kann man den Schüler auf etwas, was er bereits gelernt hat, aber man darf ihn nicht herumsuchen lassen in einem Gebiet der Grammatik, welches für ihn noch vollends terra incognita ist.

Störende Druckfehler sind dem Ref. nicht aufgefallen. Nur bei *filiabus* vermisse ich über dem *a* die Quantitätslänge, da sie in *deābus* angegeben ist; weiter finde ich über *ŏs* (*ossis*) ein Zeichen der Kürze, obgleich dasselbe in der ganzen Grammatik konsequent vermieden ist.

Die Ausstattung des Buches ist gut, der Druck gefällig; doch konnten die verschiedenen Drucksorten mehr in Anwendung gebracht werden, um die Flexionsbildung, das Unregelmäfsige und Eigentümliche der Sprache stärker hervortreten zu lassen. Der Preis ist angemessen.

Fulda. A. Drygas.

Cornelii Nepotis Vitae. Herausgegeben von Karl Erbe. Mit 152 Illustrationen in Farbendruck, einer Karte der Mittelmeerländer, mehreren Nebenkarten, Schlacht- und Städteplänen. Stuttgart, Paul Neff, 1887.

Die vorliegende Neposausgabe soll das Gegenstück zu der bekannten Rheinhardschen Cäsarausgabe bilden. Der Hsgb. führt für die Notwendigkeit einer derartigen illustrierten Ausgabe im Vorwort folgende Gründe an: „Wegen des bescheidenen Mafses von sprachlichen und sachlichen Kenntnissen, über die die Quartaner verfügen, und wegen der grofsen Fülle des Stoffes, der oft in wenigen Kapiteln zusammengehäuft ist, kann nur dann etwas befriedigendes zu Stande kommen, wenn das in den Händen der Schüler befindliche Buch den Lehrer in bemerkenswerter Weise entlastet. Dies geschieht nach unserer Überzeugung am besten dadurch, dafs dem Lehrer die sprachliche Erklärung vorbehalten bleibt, während ihm für die sachliche Erläuterung, insbesondere für die Lösung der oft verwickelten chronologischen Fragen, für die Berichtigung der nicht seltenen Irrtümer des Schriftstellers und für die Veranschaulichung der Realien feste Anhaltspunkte gegeben werden, auf die er seine Schüler für die Repetition einfach verweisen kann.“

Diese Ansichten billige ich nicht.

1. Sollte wirklich in der langen Reihe von Jahren, während welcher der Nepos auf unseren Gymnasien traktiert worden ist und man keine illustrierte Ausgabe hatte, nichts Befriedigendes geleistet worden sein? Dafs auch ohne jedweden Kommentar, mit einem einfachen Lexikon der Quartaner bei richtiger Leitung der Lektüre seinen Nepos verstehen lernt, beweist, denke ich, die Erfahrung sattsam.

2. Den Quartaner bei so schwierigen Dingen, wie chronologischen und derartigen Fragen — die meines Erachtens nur zu

streifen, nicht ausführlich zu behandeln sind, wenn man nicht vorzieht, einen Nepos emendatus zu benutzen — für die Repetition „einfach“ auf die Anmerkungen zu verweisen, halte ich für einen pädagogischen Fehler, da dem Schüler eine Arbeit aufgebürdet wird, die er nicht zu bewältigen vermag, um so weniger, als die Anmerkungen Erbes für die Schüler z. T. unverständlich sind. Was soll ein Quartaner anfangen mit derartigen Noten, wie „Graecia ist hier im engeren Sinne gebraucht“ (I 3, 6) oder „Pythagoras und seine Schüler machten es sich zur Aufgabe, die schöne Harmonie des Weltalls zu erfassen“ (XV 2, 2)? Soll man alles Ernstes verlangen, dafs der Schüler so massenhafte Citate nachschlägt, wie XXI 1, 3?

3. Lehrern wie Schülern wird bei Benutzung der Ausgabe die Arbeit nicht erleichtert, eher erschwert. Erstere müssen, da die Anmerkungen einmal da sind, Dinge berühren, die sie sonst ohne Schaden übergehen könnten (über derartige überflüssige Bemerkungen s. u.), letztere müssen sich mit grofsem Zeitaufwand — sei es bei der Vorbereitung, sei es bei der Wiederholung — durch die Menge der Bemerkungen durcharbeiten, ohne dafs ihnen — und das ist meines Erachtens doch der vornehmste Zweck jeder kommentierten Schulausgabe — die geringsten Anhaltspunkte geboten würden für das Verständnis der Konstruktionen und die Gestaltung der Übersetzung.

4. Es ist pädagogisch falsch, dem Schüler für die Benutzung im Unterricht illustrierte Ausgaben in die Hand zu geben (zu verlangen, dafs der Schüler neben Erbes Ausgabe noch eine Textausgabe besitze, wäre eine unbillige Forderung); denn alle Bilder neben oder im Text wirken im Unterricht zerstreuend, besonders wenn Abbildungen unterlaufen, die den lachlustigen Jungen unwillkürlich zur Heiterkeit und Unaufmerksamkeit reizen. Man vergleiche Nr. 37. 92. 94. 95. 97. Ich erkläre es einfach für unmöglich, S. 72 in der Schule zu lesen, ohne dafs die Augen der Hälfte der Klasse mehr bei den Bildern als bei dem Texte sind.

Was die Abbildungen selbst anlangt, so sind sie sorgfältig ausgeführt, aber teilweis nicht zweckentsprechend, teilweis unnötig. Als nicht zweckentsprechend bezeichne ich beispielshalber Nr. 63. 64. Die Notwendigkeit, die Zeichnungen auf kleinem Raum zusammenzudrängen, hat ihre Wirkungen vollkommen zerstört. Ebensowenig entsprechen ihrem Zweck die Abbildungen von Münzen. Die Darstellungen auf den Münzfeldern sind viel zu klein, als dafs sich der Schüler, zumal wenn es nur einfache Umrifszeichnungen sind, eine deutliche Vorstellung von dem Dargestellten machen könnte. Man vergleiche z. B. Nr. 38: die Fackel, um derentwillen das Bild gegeben ist, kann nur mit viel Phantasie als solche erkannt werden. — Der gröfste Teil der beigegebenen Münzbilder könnte überdies wegfallen. Was geht es den Schülern an, welche Zeichen diese oder jene Stadt auf ihren Münzen geführt? Ebenso

unnötig war das Beigeben eines Durchschnittes vom römischen und griechischen Haus (Nr. 34. 35). Nach diesen Darstellungen wird ein Schüler ein antikes Haus sich schwerlich rekonstruieren können. Wie man im Altertum las und wie der Sieger gekrönt wurde (Nr. 27 und 66), bedarf doch wahrlich keiner bildlichen Darstellung. Ebenso könnte man der Abbildung Nr. 141a „Marcellus hängt die spolia opima auf“ füglich entraten. Was die Darstellung der verschiedenen Stellungen der Perser und Griechen auf dem Plan der Schlacht von Platää soll, da Nepos davon doch kein Wort sagt, ist nicht zu ersehen.

Der Text macht auf selbständige Gestaltung keinen Anspruch. Die Anmerkungen dürften nur z. T. zu billigen sein; vielfach geben sie Unnötiges, vielfach bieten sie Punkte, die der Erklärung seitens des Lehrers vorzubehalten sind, vielfach sind sie für den Standpunkt der Schüler unpassend.

1. Als unnötig bezeichne ich: a) die ausgedehnten geographischen Bemerkungen über Länder und Städte u. a., die schon der Sextaner sehr gut kennt. Man vergleiche die langen Exkurse über Graecia und Italia praef. I; Persien I 3, 1; Scythae I 3, 1; Troezen II 2, 8; Argos II 8, 2; Troas IV 3, 3; Syrakus VII 3, 1; Creta XXIII 11, 1; Mare rubrum XXIII 2, 2. — b) Die genauen Erörterungen über Orte und ihre Verhältnisse, hinsichtlich deren es genügt, wenn der Schüler ihre Lage kennt, über Völkerschaften, die dem Quartaner nur ihrem Namen und Wohnsitz nach bekannt zu sein brauchen; vgl. II 2, 1 Corcyra; II 8, 3 Molosser, Dodona; V 2, 3 Thasos; V 2, 2 Kypros. — c) Geschichtliche Bemerkungen über Thatsachen, die dem Schüler längst geläufig sind. Z. B. kennt der Quartaner, wenn man zur Lektüre der Vita Miltiadis schreitet, längst aus der Geschichte den ionischen Aufstand, ebenso sind ihm die Heloten nicht mehr unbekannt. Wozu also die langatmigen Bemerkungen I 4, 1 und IV 3, 6? — d) Die Bemerkungen über mythische Persönlichkeiten, die schon auf der untersten Stufe dem Schüler vorgeführt werden, so die über Orestes und Ödipus XV 6, 2. — e) Die Noten, betreffend die Münzzeichen der verschiedenen Städte, II 2, 1; VII 3, 1; XV 8, 3 u. a. m.

2. Dem Lehrer greifen entschieden vor II 7, 1 der vierzig Halbzeilen lange Exkurs über die Magistrate der Lacedämonier; V 4, 4 die Angaben über die Bekleidung der Griechen und Römer; XI 1, 1 die spezielle Darlegung über die Bewaffnung der Griechen vor und nach des Iphikrates Reform, wo die Masse des Details den Schüler erdrücken mufs. XVIII 2, 1 der Bericht über die Teilung von Alexanders Reich; XXIII 2, 1 über Antiochus III.; XXIII 2, 4 über die Opfer — alles Stellen, bei denen dem Lehrer überlassen werden mufs, wie viel er, nach dem jeweiligen Standpunkt der Klasse, zu bieten für gut findet.

3. Als für den geistigen Standpunkt des Quartaners unpassend mufs ich Bemerkungen betrachten, wie II 10, 1, wo gesprochen

wird von der allmählich eingetretenen Erweiterung der Bezeichnung „Asia“; XI 2, 4, wo sämtliche Aufstände angegeben werden, welche die Ägypter seit Kambyses' Zeiten gegen die Perser unternommen; XXIII 4, 4 das Raisonnement über Hannibals Alpenübergang oder gar, wenn ebendaselbst dem Schüler zugemutet wird zu lesen oder zu lernen: Herculem Graium: „Aufser dem griechischen Herkules, dem Sohne des Juppiter und der Alkmene, wird auch ein lydischer, phönizischer und ägyptischer genannt. Von diesen war der erste gleichbedeutend mit dem lydischen Sonnengott Sandon, der zweite mit Baal Melkart, dem Schutzgotte von Tyrus, der dritte mit dem ägyptischen Gotte Chousu“ u. s. w. Noch weniger am Platze sind historisch-kritische Bemerkungen, wie I 5, 4; II 5, 2; III 2, 1 u. a. m.

Die über den einzelnen Viten gegebenen Inhaltsangaben rauben dem Lehrer die Gelegenheit, durch das Aufsuchen des Inhalts eines gelesenen Stückes in gemeinsamer Arbeit den Schüler in der Auffindung von Dispositionen zu üben und seinen Geist zu schärfen.

Das Wörterverzeichnis ist gut und wünschte ich ein solches, da ihm sämtliche Stellenangaben fehlen, aufser bei den Nominibus propriis (warum sie da stehen, ist nicht ersichtlich) in den Händen der Schüler zu sehen. Ebenso entspricht die beigegebene Karte allen Anforderungen, doch kann man sie im Unterricht leicht entbehren, da ja auch schon der Quartaner seinen „historischen Atlas“ besitzt.

Die Ausstattung des Werkchens ist ausgezeichnet. Von Druckfehlern müfste sich ein für die Hände der Schüler bestimmtes Buch freier halten. Zu den notierten kommt noch S. 73, 2, wo die Zahlen im Text, auf welche in den Anmerkungen hingewiesen ist, fehlen.

Für den Schulgebrauch halte ich das Buch aus den angegebenen Gründen für unpassend. Der fleifsige, aber auch begabte Schüler wird es mit Vorteil bei der häuslichen Vorbereitung benutzen; in der Lehrerbibliothek sollte es nirgends fehlen.

Gegen eine obligatorische Einführung dürfte auch der Preis sprechen. Das Haus ist berechtigt von der Schule, der es seine Söhne anvertraut, zu verlangen, dafs sie die Anschauungsmittel, welche zu einem erspriefslichen Unterricht unentbehrlich sind, besitze. Man darf daher schwerlich an die Eltern die Zumutung stellen, den Söhnen relativ teure Werke anzuschaffen, wenn mit wohlfeilen Ausgaben sich dasselbe Ziel erreichen läfst.

Alles in allem: kann man auch mit E. nicht übereinstimmen hinsichtlich der oben angeführten Punkte, Dank und Anerkennung gebührt ihm trotzdem; beides wird ihm der auf eine Neposlektion sich vorbereitende Lehrer bei Benutzung seiner Ausgabe gern in vollem Mafse zollen.

Schleiz. W. Böhme.

1) Q. Curti Rufi Historiae Alexandri Magni. In breviorem formam redegit et scholarum in usum edidit Max. C. P. Schmidt. Verlag Freytag u. Tempsky. XII u. 176 S. Mit Index nominum, einer genealogischen Tafel des macedonischen Königshauses und einer Karte „Imperium Alexandri Magni". 1 M.

2) Schulwörterbuch zu Q. Curti Rufi Historiae Alexandri Magni v. Max C. P. Schmidt aus dem nämlichen Verlage. 153 S. Dazu Phraseologie S. 154—169. 1,40 M.

Ein Curtius decurtatus, aber ein solcher in bester Form. Der Verf. beabsichtigte, der Jugend ein ganzes und vollkommenes Lebensbild des macedonischen Heldenjünglings vor Augen zu führen, von seiner Geburt bis zu seinem Ende, und es ist ihm dies in trefflicher Weise gelungen.

Das Buch ist offenbar für solche Schülerkurse eingerichtet, welche mit der lateinischen Formenlehre sowie auch mit dem wichtigsten Teile der Syntax bereits vertraut sind, d. h. also für Quarta und Unter-Tertia und an österreichischen Anstalten für die 3. und bezw. 4. Klasse des Untergymnasiums.

Zur Herstellung dieses Lebensbildes für solche Schülerkreise hat sich der Hsgb. der Historien des Curtius bedient, mit Anwendung einiger sehr einfacher Mittel. Solche waren ihm 1) die Auslassung ungehöriger Textesstellen desselben, 2) zweckmäfsige Abänderung anderer und 3) die Einschaltung von Partieen, welche bei Curtius fehlen.

Ausgelassen wurde alles Nebensächliche, z. B. die Vorgänge und Kämpfe in Griechenland zu jener Zeit, da Alexander im inneren Asien kämpfte und stritt, wenn sie auch keineswegs immer als „parvula bella" zu bezeichnen sind. Ausgelassen sind ferner Einzelnheiten, die mit der Haupthandlung nur nebensächlich im Zusammenhange stehen, z. B. die Seitenexpeditionen der Feldherren Alexanders, die kleinen Kämpfe zur See um die Herrschaft über die Inseln und Ähnliches.

Mit vollem Recht sind auch fortgelassen die meisten geographischen Schilderungen des Curtius, worin der Verf., wie uns dünkt, sogar noch etwas weiter hätte gehen dürfen. Dafs ferner alle in sittlicher Beziehung verfänglichen Partieen, z. B. das Verhältnis des Dymnus zu Nikomachus, dasjenige, was von den babylonischen Frauen und deren Verhalten bei den Gelagen der Männer erzählt wird, Bemerkungen über die Verschnittenen am Hofe des Darius u. dergl. m., ausgeschieden sind, mufs man teils als selbstverständlich, teils als wohl begreiflich erachten. Die langgedehnte Belagerung von Tyrus ist wenigstens passend verkürzt.

Die Rücksicht auf die genannten Schülerkreise veranlafste den Verf., wie zu Auslassungen, so auch manchmal zu kleinen Abänderungen des Textes des Autors. Manche Wörter, welche in der klassischen Periode gar nicht oder nur vereinzelt vorkommen, bei Curtius aber Modesache geworden sind, werden einfach durch andere gebräuchlichere oder passendere ersetzt; so

ändert er das kurtianische *quippe* teils in *nam*, teils in *enim*, das häufige *ceterum* meist in *sed*, womit man sich im ganzen einverstanden erklären kann, während anderes, z. B. das Einsetzen von *celebratus* für *inclutus*, weniger ratsam erscheint.

Die nötigen Textergänzungen sind nach Freinsheim, der bekanntlich den kurtianischen Erzählungston genau zu treffen verstand, vorgenommen. Dafs der Hsgb. denselben in gleicher Weise wie den Curtius selbst gelegentlich ändert, ist verzeihlich; ja er hätte vielfach weiter gehen sollen. Die Redeweise Freinsheims S. 6, *in Cyri solium collocatus*, konnte dem angehenden Lateiner, welcher sich mit dem „Regelmäfsigen, mit dem der Sprache der Klassiker gemeinsam Eigentümlichen" (Instruktion für die österreichischen Gymnasien S. 47) befafst, erspart bleiben, zumal im Hinblick auf die ganz ähnliche Phrase S. 67 *positus in solio Cyri*. Auch die spätlateinische Form *ingratitudinem* S. 67 konnte unschwer mit *impietatem* vertauscht werden. S. 68 hat der Hsgb. Freinsheims gediegene, aber freilich schwerfällige Worte: *neminem magis patere fortunae, quam qui pluribus eiusdem blanditiis irretitus iugum illius tota cervice receperit* verwässert in: *neminem magis patere impetibus fortunae quam qui blanditiis se capere sinat*, wobei man nicht nur nach *blanditiis* das Wort *eius* vermifst, sondern auch an *impetibus* eine Form erhält, die gar nicht zu belegen und einem Schüler sicher vorzuenthalten ist.

Bei der Erzählung der Ereignisse in dem Leben Alexanders hat Verf. nicht die Einteilung des Curtius in 10 Büchern beibehalten, sondern eine eigene Anordnung in 3 Büchern erfunden, die sich aus dem Lebensgange Alexanders leicht ergiebt. Er nennt das erste derselben liber *pugnarum* (usque ad mortem Darei), das zweite liber *coniurationum* (usque ad Callisthenis mortem), das dritte liber *Indicus* (usque ad mortem Alexandri).

Das Werk mufste demnach naturgemäfs mit dem Tode Alexanders abschliefsen, und es hätten die nächsten nach Alexanders Tod erfolgenden Streitigkeiten bis zu dessen Beerdigung (Kap. 18 bis zum Schlufs) wegbleiben sollen.

Dafs bei einem derartigen neu angelegten Werke mannigfache Unebenheiten nicht ausbleiben konnten, ist erklärlich. So sind dem Verf. mehrere Worte des kurtianischen Textes offenbar wider seinen Willen ausgefallen. Z. B. S. 26 *faces et* (*alia*) *ignis alimenta*; S. 27 *Tyrii*—(*haud*) *segniter exsequebantur*. S. 159 steht *Parsagada* neben *Pasargadis*. Bei anderen ist die Umgestaltung nicht sehr gut gelungen. So lauten die Worte des griechischen Arztes Philippus bei Curtius III 6, 10: *semper quidem spiritus meus ex te pependit, sed nunc vere, arbitror, sacro et venerabili ore* (*tuo*) *trahitur*. Schm. verändert sie also: *semper qu. vita mea ex te pependit, sed nunc vere, arbitror, cum tua sacra et venerabili vita servabitur*. Einfacher wäre: *semper qu. spiritus meus ex te pependit sed nunc vere, arbitror, ex tuo sacro et ven. ore pendet.*

S. 30 werden die Worte *Darius desperata pace ad reparandas vires intendit animum* geändert in: *spem pacis abiciens — intendit.*

Die Stelle III 4, 11: *obrui potuisse vel saxis confitebatur, si fuissent, qui in subeuntes propellerent* wird unvorteilhaft umgestaltet in: *si hostes ea angustiis occupatis in subeuntes deiecissent* (S. 13).

Ebenso sind daselbst die Worte *moniti, non iter ipsos inire sed proelium* übel geändert in: *moniti, ut non iter ipsi inirent sed proelium.*

Eine etwas auffallende Konstruktion ist an folgender Stelle entstanden: *Alex. quadriremes ita instruxit, ut milites in proris propugnantes tecti essent*, wo man statt des letzteren Wortes die Form *tegerentur* erwartet.

Ein ähnlich unbehagliches Gefühl hatten wir bei III 4, 9 *itaque incorruptus idemque frigidissimus, quippe multa riparum amoenitate inumbratus, in mare evadit.* Verf. giebt: *itaque purissimus idemque frigidissimus, praesertim cum eius ripae multis amoenisque silvis inumbratae sint, in mare influit.* Hier scheint uns, dafs *inumbratus* nur als Ersatz für das fehlende Particip Präs. Pass. gelten solle, und es war wohl zu setzen: *inumbrentur.*

In solcher Weise hat sich manche Unebenheit ergeben, während der Verf. sonst allenthalben grofses Geschick zeigt, schwierigeren Stellen eine einfachere Fassung zu geben.

Manches Unpassende und Fremdartige ist wohl noch stehen geblieben, es läfst sich aber erwarten, dafs der Verf. bei einer erneuten, ruhigen Lektüre des Curtius es zu entfernen wissen wird.

Druckfehler im Texte eines Lesebuches oder Klassikers sind sehr fatal, weil sie in den Schülern gar zu leicht das Gefühl der Unsolidität einer Arbeit aufkommen lassen. Verf. hat 10 solcher Fehler selbst als Corrigenda angemerkt; wir wären imstande, noch weiter ein paar Dutzend aufzuweisen, darunter die Monstrosität S. 162 *ducuntur hestibantur* statt *ducentibus trahuntur.*

Die beigefügte Karte „Imperium Alexandri Magni" ist hübsch gezeichnet, aber nicht immer korrekt: so ist die Lage der beiden Orte Gordium und Ancyra verschoben; Sardis wurde von dem Könige selbst nicht berührt und durfte hier aus dem Spiele gelassen werden. Auch hat der Verf. vorausgesetzt, dafs Alexander den Rückweg aus dem Ammonium ostwärts über Memphis genommen habe. Diese letztere Annahme, welche auf Ptolemäus zurückgeht (Arr. III 4, 5 und 5, 1) liegt dem Curtius ferne; seine Darstellung läfst auf das gerade Gegenteil schliefsen.

Das Schulwörterbuch des Verf.s ist bis auf 153 Seiten angewachsen und daher nicht ganz billig. Dies wäre vermieden worden, wenn Verf. mehr im Auge behalten hätte, was man bei einem Schüler des dritten oder vierten Jahreskurses bereits voraussetzen darf.

Was sollen einem solchen Erklärungen wie diese: *que* (angehängt) *und*; *quingenti fünfhundert*, *quini deni je fünfzehn*; *quinque*

fünf; ebenso Verdeutschungen von *nos*, *nobis*, *noster* u. dergl.? Was soll ferner die Bezeichnung der Quantität auf Wörtern wie *Mĕmphis*, *Ōmphis*? Bei Wörtern wie *Mĕmno* ist blofs wichtig die Quantität des *o* kennen zu lernen, die des *e* ist für den Quartaner gleichgiltig. Besondere Aufmerksamkeit verdiente im Wörterbuch die Behandlung schwieriger Stellen. So sollte das Lexikon bei Stellen wie S. 70 *quotiens ipsius alacritatem et tanti animi spiritus haurire potuissent* einen Ausdruck angeben, welcher hier für *haurire* passend wäre; etwa: „wenn sie seine Begeisterung und den hohen Flug seiner Heldenseele hätten *erfassen* können.“ S. 56 *Persae in longum sui ludibrium reservaverant* ist einfach zu schwer, als dafs mit einer Andeutung im Wörterbuch hätte geholfen werden können. Das Nämliche ist der Fall mit der Stelle S. 75 *haec luxu et peregrinis infecta moribus*; entweder war alles zu streichen bis auf das Wörtchen *haec*, oder wenn der Satz belassen wurde, so mufste im Wörterbuch bei *inficio* nachgeholfen werden; sonst ist der Schüler, der gerade bei solchen Stellen im Vokabular Hilfe sucht, verlassen. In S. 71 *non sacris non moribus non commercio linguae nobiscum cohaerentes* wäre *sacris* = Religion. Die öfters wiederkehrende Vokabel *tum maxime* ist gar nicht aufgeführt.

Als Anhang zu dem Wörterbuch sind lateinische Phrasen aufgeführt, nach Kategorieen geordnet, z. B. Nr. 1 mit der Überschrift „Anfang und Ende“, Nr. 2 „Wasser, Feuer, Licht, Erde“, 3. „Pflanzen und Tiere“, 6. „Körper“, 7. „Glieder“, 8. „Kopf, Antlitz, Mund“, 9. „Sinne“. Manche Überschriften sind lateinisch, so 14. concilium und consilium, 15. fides, 28. animus.

Die vorgebrachten Ausstellungen gehen indes nur auf Einzelheiten und sollen den Wert des Buches nicht im geringsten schmälern, denn wir sind im ganzen ja der Ansicht, dafs dasselbe ganz besonders geeignet ist, der Schule zu nützen und die Jugend zu erfreuen, da es ihr eine anmutige, klare und blühende Lektüre zuführt.

Würzburg. Anton Miller.

Hermann Fritzsche, Kurzgefafste griechische Formenlehre mit einem syntaktischen Anhange. Hannover, Goedel, 1886.

Der Verfasser vorliegender Formenlehre, der in Jahresfrist eine nach gleichen Grundsätzen bearbeitete Syntax folgen soll, hat es sich zur Aufgabe gestellt, durch übersichtliche Anordnung der zusammengehörigen sprachlichen Erscheinungen unter möglichster Beschränkung des Lernstoffes, durch sorgfältige Fassung der unentbehrlichsten Regeln und zweckmäfsige Erläuterung der schwierigeren grammatischen Formen die Erlernung und Einübung der griechischen Formenlehre auf der Elementarstufe zu erleichtern und so den z. T. gegründeten Klagen über Unfruchtbarkeit des griechischen Unterrichts abzuhelfen. Diese Absicht ist dem Verf. nach Ansicht

des Ref. wohl gelungen, und mit Recht darf genannte Grammatik als ein erfreulicher Fortschritt zur Vereinfachung des griechischen Elementarunterrichts bezeichnet werden. Was zunächst den Umfang des Buches betrifft, so umfafst dasselbe auf 74 S. die gesamte Formenlehre (und zwar Lautlehre 6 S., Dekl. 24½ S., Konjug. 43 S.), ist also nur halb so stark als die in den meisten Schulen zur Zeit eingeführte Grammatik von Koch, welche dasselbe Pensum auf 143 S. (nämlich 14 S. Lautlehre, 37 S. Dekl., 92 S. Konjug.) behandelt. Hinsichtlich der leichteren Benutzung ist Wichtigeres durch fetten Druck hervorgehoben, Unbedeutendes durch kleinen Druck kenntlich gemacht, seltene Sprachbildungen und die meisten Erklärungen in die Noten an den Fufs der Seiten verwiesen. Bei der Sichtung des Sprachmaterials ist der Verf. auf das ausführliche Verbalverzeichnis von Veitch (3. Aufl. 1879) und auf die vortreffliche Schulgrammatik von Kaegi (Berlin 1884) zurückgegangen, hat sich jedoch durch Berücksichtigung anderer neuerer Untersuchungen (siehe die Vorrede) und gestützt auf eigene Sammlungen und Beobachtungen ein selbständiges Urteil über das in Frage kommende statistische Material gebildet. Zwar scheint es dem Ref., als ob hier gerade noch manches Überbleibsel älterer Zeit ohne Schaden für den Schulunterricht beseitigt werden könnte, aber er erkennt es gern an, dafs Verf. bei Auswahl des Stoffes in den meisten Fällen das Bedürfnis der Schule getroffen und die Resultate anderer mit taktvoller Überlegung verwertet hat. Der Hauptvorzug des Buches aber besteht, um es kurz zu sagen, in der aufserordentlich zweckmäfsigen Anordnung des Stoffes und in der geschickten Anwendung des Grundsatzes, dafs gut gewählte Paradigmen oder knappe Bemerkungen mit Einzelbeispielen, die sich dem Schüler gleichsam von selbst erläutern, weit sicherer im Gedächtnis haften als weitläufige, aus den Beispielen erst abgeleitete Regeln und längere Vorbemerkungen und Nachträge, an denen speziell die Grammatik von Koch überreich ist. Nach diesen beiden Gesichtspunkten vornehmlich wollen wir im Folgenden den Inhalt der neuen Formenlehre etwas näher betrachten.

Der 1. Abschnitt (Lautlehre) schliefst sich im allgemeinen an den bisherigen Gang der Lehrbücher an, doch ist der Stoff wesentlich gekürzt und ausführlichere Erörterungen, wie bei Koch § 2 über die Aussprache der Diphthonge, sind vermieden worden. Die wichtigste Abweichung besteht darin, dafs die Regeln über Veränderungen der Vokale und Konsonanten bei ihrem Zusammentreffen unter einander (Koch § 9, 1—3. § 11—16. Kaegi § 17—20. § 25—28) erst an den betreffenden Stellen der Dekl. und Konjug. eingefügt werden, wo sie zur Erklärung der Form notwendig sind. (F. § 17, 2. § 47, 1—3. § 49, 3.) Über den praktischen Nutzen dieser Änderung brauche ich wohl kein Wort zu verlieren, da jeder aus Erfahrung weifs, wie wenig mit einer systematischen Lautlehre bei Anfängern auszurichten ist. In Bezug auf den Aus-

druck ist mir als anstöfsig aufgefallen: § 4, 1. Der Cirkumflex steht nur auf von Natur langen Silben, wo ich die Fassung bei H. Weber (Griech. Elementar-Grammatik, Gotha 1885) § 7, 4: „Der C. steht nur auf Silben mit langem Vokal oder mit Diphthong“ vorziehe, welche zugleich die Note bei F. „von Natur lang, d. h. auf solchen (Silben), die einen langen Vokal oder Diphthong enthalten“, entbehrlich macht. Bei der Regel über die Enclitica § 5, 1 hätte neben dem Verlieren des Accentes das Zurückwerfen desselben unter gewissen Bedingungen nicht unerwähnt bleiben dürfen; eine engere Verbindung von § 5, 2 mit § 5, 1 ist daher wünschenswert, da man bei der jetzigen Fassung der Regel nicht erkennen kann, dafs § 5, 2 eine Ergänzung von § 5, 1 sein soll; vgl. Koch § 7, 1; Kaegi § 14.

Über den 2. Abschnitt (Flexionslehre) möge eine allgemeine Bemerkung vorausgeschickt werden. Ref. hält es zur Entlastung der Schule für unbedingt notwendig, den Dual wenigstens aus den Paradigmen zu entfernen, und glaubt, dafs eine einmalige Bemerkung unter der betreffenden Dekl. resp. Konjug. völlig ausreicht, um den Schüler mit der Existenz eines solchen Numerus bekannt zu machen. Es kann nicht oft genug wiederholt werden, dafs der Aufwand an Mühe, den die Einübung dieser Singularität erfordert, in gar keinem Verhältnis zu den seltenen Fällen der Anwendung steht. F. hat unter Berücksichtigung des entgegengesetzten Standpunktes zwar den Dual beibehalten, aber zugleich durch kleineren Druck angedeutet, dafs er die Durchnahme desselben ins Belieben des den Unterricht erteilenden Lehrers stellt. Die Behandlung der beiden ersten Deklinationen ist die gewöhnliche, nur ist der Vok. *ἄδελφε* nach Kaegis Bemerkung (Vorrede IX) gestrichen und das Fehlen des Vok. von *θεός* (Kaegi § 36, 4; Koch § 20 Note) als unwichtig übergangen. Bei den Contractis ersetzen die zugefügten Noten (F. § 14, N. 2. 3) vollständig die umständlichen Kontraktionsregeln bei Koch (§ 22, 1—2). *βορρᾶς*, welches Kaegi § 38, 2 noch festgehalten hat, ist von F. aufgegeben, und besser wäre vielleicht auch *Μενέλεως*, das allein seines besonderen Accentes wegen aufgenommen ist, auszuscheiden. Eigentümlich aber und in Schulgrammatiken bisher noch wenig gebräuchlich ist die Vereinigung sämtlicher Adjektiva hinter der 3. Dekl. Auf den ersten Blick hat diese Änderung etwas Befremdliches, allein der Vorteil, dafs dadurch nicht nur jede Substantiv-Deklination in sich geschlossen dasteht, sondern auch ein zusammenhängendes Bild der Adjektiv-Deklination gewonnen wird, sowie der Umstand, dafs die Anhänger der überlieferten Ordnung, z. B. Koch und Kaegi, die an zerstreuten Stellen behandelten Adj. doch wieder im Zusammenhang darzustellen gezwungen sind (Koch § 32—34; Kaegi § 57—60), spricht entschieden zu Gunsten des von F. eingeschlagenen Verfahrens. Die Ausscheidung der Komparative und Participia ist ein weiterer Schritt zur Vereinfachung

des Lehrganges. Im einzelnen bemerke ich, dafs das alleinstehende μέλας (denn das poet. τάλας kommt nicht in Betracht) die Aufnahme als Paradigma nicht verdient; ἄγνως für ἀγνώς ist wohl als Versehen aufzufassen, die Auslassung von ἡ πᾶσα πόλις verdient Beifall. Charakteristisch für das Verfahren des Verf.s ist z. B. der Abschnitt über die Bildung des Nominativs in der 3. Dekl., welchen man mit Koch § 26, 1 a u. b vergleichen möge: bei F. kurze Bemerkung über sigmatische und asigmatische Bildung, dann Vorführung einer Anzahl erläuternder Beispiele ohne bindende Regel und ohne Einzelheiten (nur οὖς, πούς, φῶς als Sonderbildungen erwähnt); bei Koch genaue Aufzählung der einzelnen sigmatisch oder asigmatisch bildenden Stämme und Erwähnung aller Abweichungen, eine nutzlose Belastung des Schulunterrichts. Ähnlich verhält es sich mit dem Acc. Sing. auf ν (F. § 17, 3. K. § 28, 2), dem Voc. Sing. (F. §17, 1. K. § 26, 3). In dem Paradigma πόλις ist der von H. Weber § 33, 3 mit Stern bezeichnete Stamm πολει nicht blofs zur Erklärung der beiden Stämme πολι und πολε und des Genet. πόλεως aus πόλειος herangezogen, sondern auch zu der Regel benutzt: „vor einem Vokal und der Endung σι wird der Stammvokal ει in ε verkürzt“. βασιλέως wird direkt aus βασιλέϝος abgeleitet und die für sicher gehaltenen Vokative σῶτερ und Πόσειδον, welche Koch § 26, 2 noch bietet, sind als unerwiesen (resp. Seltenheiten) geschwunden. Endlich sind im Verzeichnis der unregelm. Subst. der 3. Dekl., nach dem Vorgang andrer, z. B. Webers (§ 36), die so lange fortgepflanzten Kunstausdrücke Heteroclita, Metaplasta und Heterogenea, wie es sich nach dem Prinzip des Verf.s erwarten liefs, in Wegfall gekommen. In der Komparation hatte schon Kaegi (Vorrede IV u. V) viel unnützen Ballast beseitigt, doch hat F. auch hier die Übersichtlichkeit erhöht, indem er aus der unregelm. Komparation die Bildungen mit der seltneren Endung ιων aussonderte, wodurch die Gruppe der eigentlichen unregelm. Adj. auf fünf zusammengeschmolzen ist. Bei der Lehre vom Pronomen ist der Gebrauch der Possessiva durch ausführliche Darstellung der drei Hauptfälle veranschaulicht, doch ist nach Ansicht des Ref. darin manches vorweggenommen, was Koch richtiger einer späteren Besprechung vorbehalten hat (K. § 76, 2 u. 4). Die Tabelle der korrelativen Adverbia halte ich für überflüssiges Beiwerk, welches mit Recht von H. Weber und gröfstentheils auch von Hahne (Griech. Elementargrammatik, Braunschweig 1885) getilgt ist; auch die Ortsadverbien möchte ich auf eine kleinere Zahl (πανταχοῦ, ἄλλοθι, οἴκοι, Ἀθήνησι) beschränkt wissen. Für die Kardinalzahlen 13 und 14 und die Ordinalzahlen 13—19 hat F. nur eine Form aufgenommen und die ungewöhnlicheren stillschweigend übergangen, während z. B. Kaegi die seltnere Form τριςκαίδεκα in den Text setzt und dazu bemerkt: Statt τριςκαίδεκα sagte man häufiger τρεῖς (τρία) καὶ δέκα. Dafs der Gebrauch von εἷς als Ordinalzahl, die Bildung von

Zahlen durch Subtraktion, der Ersatz der Distributiva, die Proportionalia, Zahlsubstantive und Bruchbezeichnung unerwähnt geblieben ist, wird wohl schwerlich jemand bedauern.

Ich wende mich, Einzelheiten absichtlich übergehend, zur Besprechung der Konjugation. Hier ist F. im Gegensatz zu den neueren Schulgrammatiken von Curtius, Koch und Kaegi von der Behandlung des Verbums nach Tempusstämmen abgewichen und zu der ungleich praktischeren Methode der Einteilung nach Verbalstämmen zurückgekehrt. Wie sehr durch die Zerstückelung des Verbums nach Tempusstämmen die Übersicht über jede einzelne Gruppe erschwert wird, ist aus der Erfahrung genugsam bekannt, und dieser Nachteil wird durch keine nachträglich angefügte Tabelle des vollständigen Paradigma (bei Koch vor § 52) wieder ausgeglichen. Auch Wesener hat sich dieser Erkenntnis nicht verschlossen und in der mir vorliegenden 11. Aufl. seines Übersetzungsbuches, hinter den das Präsens und Imperfektum der Verba pura non contracta behandelnden Nummern 48 u. 49, zwei gröfsere Übungsstücke über die Tempusbildung derselben eingeschaltet. Als Musterbeispiel ist von F. im Einklang mit den meisten neueren Verfassern von Schulgrammatiken *παιδεύω* gewählt, obgleich dies für die Aussprache, besonders im Optativ, weit mehr Schwierigkeiten bietet, als der einsilbige Stamm des Verbums *λύω*. Ref. hält trotz der gegen die schwankende Quantität des *υ* geltend gemachten Bedenken dieses seines Wissens zuerst von Krüger aufgestellte Paradigma, zu welchem neuerdings Hahne zurückgekehrt ist, zur Einübung der Verbalformen für den Anfänger am geeignetsten. Im Imperativ Praes. sind die erst seit Ende des 4. Jhds. üblich gewordenen Endungen *τωσαν* und *σθωσαν* gestrichen, im Opt. Aor. Act. die viel häufigeren Endungen *ειας*, *ειε*, *ειαν* vor den regelmäfsig gebildeten *αις*, *αι*, *αιεν* durch fetten Druck hervorgehoben und alle durch Kontraktion oder anderweitig bemerkenswerten Formen in den Noten am Fufse der Seiten erklärt. Die Regeln über Verba contracta hat der Verf. in der schon von Kaegi § 83 aufgenommenen, leicht fafslichen Form gegeben und aus dem Paradigma den seltenen Opt. Praes. auf *μι* entfernt und in die Noten gesetzt. Hieran schliefst sich der Abschnitt über Tempusbildung der Verba pura, der nach Ausschliefsung einer Reihe seltener oder gar nicht vorkommender Formen (z. B. *ἐπῄνημαι*) bedeutend vereinfacht, dafür aber durch das Averbo der einzelnen angeführten Verba vermehrt ist. Ähnlich verfährt der Verf. in der Behandlung der Verba muta und liquida und fügt am Schlufs der *ω*-Konjugation eine Besprechung der zweiten Tempora, der Besonderheiten des Augments und der Reduplikation und ein Verzeichnis der medialen Futura, Deponentia-Passivi und Medial-Passiva an. Diese Reihenfolge ist jedenfalls der Zerrissenheit bei Koch vorzuziehen, wo die Tempora secunda hinter den V. mutis und die medialen Futura am Schlufs der Formenlehre untergebracht

sind, während man die Augmentregeln hinter den sogen. kleinen Verbis auf *μι* suchen mufs. Bezüglich der Knappheit des Ausdruckes vergleiche man die Regel über das aspirierte Perf. Akt. der V. muta, die bei F. § 49, 6 im ganzen 6 Zeilen, bei Koch § 46, 3a—d über ½ Seite einnimmt, ferner den Abschnitt über attische Reduplikation, der bei F. § 52, 5 nur 7 Zeilen, bei Koch unter Hinzuziehung der Beispiele aus den unregelm. Verbis auf *νυμι* und *ω*, eine volle Seite enthält. Eine gründliche Reform hat auch die Lehre von der Einschiebung des *σ* im Passiv der V. pura erfahren (siehe F. § 48 A. 4 gegenüber Koch § 49, 3).

Endlich noch wenige Bemerkungen über die Behandlung der Verba auf *μι*. Überflüssig erscheint mir die ausführliche Darstellung der Formen von *ἵημι* neben dem Paradigma *τίθημι* in der Haupttabelle (F. § 55), ansprechend dagegen ist die schon von Curtius angewendete Verknüpfung von *δείκνυμι* mit den von Koch in die Nasalklasse eingereihten Verbis auf *νυμι* resp. *ννυμι*. Da zugleich die Dehnklasse von F. aufgegeben und auch aus den übrigen Klassen eine beträchtliche Zahl der noch von Koch geführten Verba fortgefallen ist, so bleiben im ganzen nur noch 70 unregelmäfsige Verba auf *ω* übrig, die durch Streichung von *γηράσκω* und *ἡβάσκω*, vielleicht auch von *ἀρέσκω*, *καθίζω*, *παίω* noch weiter vermindert werden könnten.

Beigegeben ist ein syntaktischer Anhang, der den Gebrauch der Präpositionen nach den Kategorieen „lokal, temporal, übertragen, distributiv" behandelt und eine willkommene Auswahl der wichtigsten Regeln aus der Tempus- und Moduslehre nebst einem das Nachschlagen erleichternden Verbalregister enthält.

Ref. fafst sein Urteil dahin zusammen, dafs Fritzsche durch wohlüberlegte Sichtung und Anordnung des Stoffes bei gröfstmöglicher Beschränkung grammatischer Regeln sich ein Verdienst um die Vereinfachung des griechischen Elementarunterrichts erworben hat, und zweifelt nicht, dafs seine Arbeit unter der Menge der in letzter Zeit auftauchenden ähnlichen Unterrichtsmittel einen ehrenvollen Platz behaupten wird.

Hagen i. W. C. Weber.

Otto Kohl, Griechisches Übungsbuch zur Formenlehre vor und neben Xenophons Anabasis. II. Teil. Die Verba auf *μι* und die unregelmäfsigen Verba. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1886. IV u. 198 S. 1,50 M.

Dem in der ersten Hälfte des v. J. unter demselben Titel erschienenen ersten Teile ist der die Verba auf *μι* und die unregelmäfsigen Verba enthaltende 2. Teil bald gefolgt. Bevor ich auf die Besprechung dieses II. Teiles eingehe, füge ich zu meiner Besprechung des I. Teiles Jahrg. 1886 S. 727 ff. folgende Bemerkungen hinzu.

1) Verf. hätte, um einem Mifsverständnis vorzubeugen, der Überschrift des § 46 Aor. II die näheren Bezeichnungen Act. und Med. hinzufügen müssen.

2) Verf. hat einzelne Formen wie ἤγαγεν und ἔφυγεν vorher nötig gehabt, um zusammenhängende Stücke bilden zu können. Aber Formen wie καταλιπεῖν (187), ἀπολίπωμεν (188), λίπε (190) waren nicht unumgänglich nötig. Ohne Schädigung des Sinnes konnten dafür die Präsensformen gebraucht werden.

3) Der Aor. II Pass. wird schon bei den Stämmen auf β π φ u. s. w. miteingeübt, weil er keine andere Endung hat, als der Aor. I Pass. Wenn aber dem Verf. die Kenntnis, dafs Aor. I und II Pass. gleiche Endungen haben, für die Bildung des Aor. II Pass. ausreichend erscheint, so teile ich diese Ansicht nicht. Bei der Bildung des Aor. II kommt die Veränderung der Stammvokale in Betracht. In τριβῆναι, ἐξερρίφη hat das Jota nicht die Quantität des Präsensstammes. Ebenso gehört zur Bildung der Formen ἐτράπησαν (187), κλαπέντος (189; dies trage ich jetzt nach), περιστραφείς (190) die Kenntnis der durch den Aor. II nicht blofs Pass., sondern auch Act. und Med. hervorgerufenen Vokalveränderungen. Diese Formen hätten, wenn Verf. ἐβλάβη u. ä. Formen schon vor der vollständigen, eingehenden Durchnahme des II. Aoristes gebildet haben wollte, auf jeden Fall wegbleiben müssen.

4) Die Aufnahme von Wörtern, die in jeder Grammatik wegen unregelmäfsiger Bildungen angemerkt werden, in ein für die einzelnen Übungsstücke zusammengestelltes Wörterverzeichnis halte ich für unnötig und halte eine solche Auswahl auch nicht für passend, wenn ich auch mit dem Grundsatze, den Vokabelschatz der Anabasis für ein Übungsbuch zu verwerten, durchaus einverstanden bin.

5) Ich habe ἀδελφέ für einen Druckfehler erklärt. Dies scheint hinfällig, da in der neuesten Bearbeitung der Frankeschen Formenlehre auch A. v. Bamberg das ἄδελφε beseitigt hat.

6) Der Ausdruck ist an manchen Stellen undeutsch. Stück 186: „Auch gegen Apollo werde ich wettkämpfen", „er forderte ihn auf, gegen ihn zu wettkämpfen." „Wir werden über die Musik wettkämpfen."

7) Wenn auch die Umbildung griechischer Stücke zu billigen ist, so mufsten doch wortgetreue Übersetzungen, bei denen der Schüler nichts lernen kann, vermieden werden. Man liest Stück 184: „σεσωσμένος δ' ὁ Μίδας οὐκ ἐπαύσατο ὑβρίζων", und Stück 186: „Als Midas gerettet war, hörte er nicht auf, übermütig zu sein." Ich finde für die beiden ersten Sätze des 1. Stückes: 1. Ὁ θεὸς βασιλεύει τοῦ κόσμου. 2. Τοῦ κόσμου βασιλεύει ὁ θεός keine Erklärung. Sollte der Schüler den Akutus auf θεός, als letztem Worte, sehen, so konnte der erste Satz wegbleiben. Aufserdem sieht man diese Accentuation in Satz 5 desselben Stückes λιμόν.

Der Inhalt des II. Teiles ist folgender: I. Repetition der Verba muta mit 6 griechischen und 6 deutschen Stücken, in welchen das Leben des Theseus erst griechisch und dann deutsch erzählt wird; II. Repetition der Verba liquida mit 5 griechischen und 5 deutschen Stücken über den Aufstand der Jonier; III. Verba auf *μι*, von welchen in den Stücken 23—50 *τίθημι, ἵημι, δίδωμι, ἵστημι, φημί, δύναμαι, ἐπίσταμαι, κεῖμαι, εἰμί, εἶμι, δείκνυμι* nach einander in 6 Gruppen eingeübt werden; IV. Unregelmäſsige Verba, welche mit Ausnahme von Stück 51 in 35 deutschen, dem Inhalt der beiden ersten Bücher von Xenophons Anabasis nachgebildeten Stücken bunt durcheinander zur Anwendung kommen; V. Unregelmäſsige Verba in systematischer Ordnung, welche in je einem griechischen und deutschen Stücke in 16 Gruppen zur Einübung gelangen. Daran schlieſsen sich noch auf S. 103—111 6 deutsche Stücke, in denen die Verba auf *μι* und *οἶδα, ῥέω, πλέω, γαμέω, ἄχθομαι, φθάνω, αἰσθάνομαι, λαμβάνω, ἀφικνέομαι, γιγνώσκω* und gemischte Stämme wiederholt werden sollen; VI. Der Pythagoreische Lehrsatz. Den Schluſs des Buches machen VII. Griechisches Wörterverzeichnis zum I. und II. Teil und VIII. Deutsches Wörterverzeichnis zum I. und II. Teil.

Den Gebrauch dieses II. Teiles denkt sich der Verf. so, daſs Abschnitt I—III eingeübt sein müssen, wenn die Lektüre der Anabasis beginnt. Beim Beginn dieser Lektüre „können die regelmäſsigen Verba beliebig entweder mit dem III. (Druckfehler für IV., welcher sich auch auf S. 32 findet, im Druckfehlerverzeichnis aber nicht erwähnt ist) Abschnitt, den Erzählungen nach Xenophons Anabasis, oder mit dem IV. (muſs heiſsen V.) Abschnitt systematisch eingeübt werden; beiden Behandlungsweisen will das Buch genügen. Mir hat in der Praxis am meisten die gemischte Methode gelohnt, die mit den Herbartschen Grundsätzen übereinstimmt, nämlich zuerst von der Anabasis mehrere Kapitel, den gröſseren Teil des I. Buches, zu lesen und dabei der Reihe nach die vorkommenden unregelmäſsigen Verba lernen und üben zu lassen, und erst nachdem ein gröſserer Teil derselben aus der Lektüre bekannt war, sie systematisch zu vervollständigen und so in geordneter Übersicht durchzunehmen.“ (Vorr. III und IV). Ob man die unregelmäſsigen Verba je nach ihrem Vorkommen in der Anabasis oder in systematischer Ordnung einüben lasse, darüber wird man ja verschieden urteilen. Mir erscheint das letztere das Richtige, und ich kann aus meiner Erfahrung bestätigen, daſs die Schüler bei diesem Verfahren die sich aus dem Beginne der Anabasislektüre ergebenden Schwierigkeiten leicht überwunden haben. Das aber halte ich für durchaus entbehrlich, daſs für diese Verba deutsche und sogar noch griechische, wenn auch kurze, Stücke gegeben sind. Es wird viel mehr erreicht, wenn die mit dem Übersetzen solcher Stücke zu verbrauchende Zeit auf das weit zahlreicher erfolgende mündliche Bilden unregelmäſsiger Zeit-

formen verwendet wird. Verf. giebt selbst hierfür den schlagendsten Beweis. S. 33 Stück 53, das Anab. I 1, 1—5 nachgebildet ist, in dessen 40 Zeilen ἀφικνοῦμαι, βούλομαι, ἐπιμελοῦμαι eingeübt werden sollen, kommen von dem letzteren nur 2 Formen, und zwar jedesmal die 3. S. Ind. Aor., von dem zweiten nur die 3. S. Ind. Aor., und von dem ersten 4 Aorist- und 1 Futurform vor. In den 21 Zeilen des ersten Abschnittes von Stück 64 sind von κάμνω, τρέχω, πέτομαι 10 Formen verwendet, und zwar von κάμνω 2, von τρέχω 6 und von dem letzten 2. Dabei sind Formen wie ἐδύνω, ἐπίστω, ἠπίστω in den für diese Verba bestimmten Übungsstücken gar nicht verwendet.

Im Abschnitt V werden wenn auch mit der Anabasis entnommenen Vokabeln (Vorr. IV) teils einfache Sätze, teils nicht mit dem Stoffe der Anabasis übereinstimmende Übungsstücke geboten. Zur Übersetzung des den Pythagoreischen Lehrsatz bietenden Stückes wird man wohl keine Zeit haben.

Der die Verba auf μι behandelnde Abschnitt des Buches hätte eine sorgfältigere Auswahl der Verbalformen enthalten müssen. Man liest Stück 35 δεδομένοι ἦσαν (vgl. Kühner, Ausf. Gramm. I § 214, 8), ἑστηκέναι Stück 38 (vgl. Kühner I S. 638 Anm.), δύνῃαι Stück 50. Wenn auch Kühner (I S. 646 u. 660) sagt, dafs bei den Verben auf μι im Aor. II Akt. die Formen auf -καν sich sehr oft finden, so würde ich Bildungen wie ἀφῆκαν (Stück 25. 38) neben ἀφεῖσαν (Stück 28) doch in Übungsstücken vermeiden, zumal da auch Kühner sie in seine Paradigmen (S. 636) nicht aufgenommen hat. Manche Verbalformen werden, noch ehe sie nach der Meinung des Verfassers gelernt werden sollen, verwendet; so ἔφη in 35, gelernt erst zu St. 42; ἀπῄει, συναπῄει in St. 41, gelernt erst zu St. 43—46; πρίασθαι in St. 50, gelernt erst St. 64. Da schon im I. Teil viele Formen von εἰμί verwendet sind, so war es viel zweckmäfsiger, dieses Verbum schon früher lernen zu lassen. So verfährt man mit Recht an vielen Anstalten. Die Wahl der Verba für die Wiederholung in den Stücken auf S. 103—111 ist eine recht willkürliche. Sind das die einzigen Verba, die besondere Schwierigkeiten machen? Das Aktivum von ἔχω, das Verbum χαίρω findet sich im IV. Abschnitt nicht als zur Einübung bestimmt. Dies ist nach den Angaben über die Benutzung dieses Abschnittes (Vorr. S. III) auffallend.

Der deutsche Ausdruck läfst manches zu wünschen übrig. S. 5 Stück 8: „Und auch den Theseus glaubte er leicht töten zu werden.“ Stück 9: „Die Pallantiden aber hatten gehofft, selber über Attika herrschen zu werden.“ S. 7 Stück 10: „Nachdem der Vater begraben war, kam er in die Stadt und wurde Herrscher der Attiker.“ In dem vorhergehenden Satze ist Theseus Subjekt; aber der Satz war so zu bilden: Er kam, nachdem der Vater begraben war, in die Stadt und wurde Herrscher der Attiker. S. 11 Stück 19: „Zu diesem gekommen, sagte der Sklave.“

S. 101 Stück 114: „Er glaubte aber, dafs ihn selber Nachstellungen bedrängten, wie das hängende Schwert.“ S. 7 Stück 12: „Da sie nun glaubten, dafs Theseus selber für sie gekämpft habe, wurde das Theseion gebaut und wurden seine Gebeine aus Skyros nach Athen gebracht.“

Wenn auch die deutschen Stücke Umbildungen von griechischen sind, so sind dem Anfänger (das ist der O. III in der Syntax) zu viel zugemutet. S. 4 Stück 7: „Diese hoffte er zu bestrafen.“ S. 101 Stück 114: „Er bat den Dionysius, ihm zu erlauben, fortzugehen; er liebe es nicht, in der Weise glücklich zu sein.“

Das diesem Teile beigegebene alphabetisch geordnete griechische und deutsche Wörterverzeichnis ist auch für den I. Teil bestimmt.

Ich halte es für einen Übelstand, dafs der Schüler bei der ganz anderen Einrichtung des Vokabulars im I. Teile zu gleicher Zeit beide Teile in den Händen haben mufs.

Den Schlufs macht ein Druckfehlerverzeichnis, in welchem sich auch noch viele nachträglich im 1. Teile bemerkte Druckfehler angemerkt finden.

Der Druck ist sehr deutlich; die Ausstattung des Buches nur zu rühmen.

Posen. Gotthold Sachse.

Kanon deutscher Gedichte. Zusammengestellt durch Fachkonferenzen des Königlichen Gymnasiums zu Neuwied. Berlin und Neuwied, Heusers Verlag, 1886. VII u. 131 S. kl. 8. 1,20 M.

An den meisten unserer höheren Lehranstalten wird bereits seit längerer Zeit der Grundsatz befolgt, die Auswahl der Gedichte, welche auf den verschiedenen Klassenstufen auswendig gelernt werden sollen, nicht dem subjektiven Ermessen und Geschmacke des einzelnen Lehrers zu überlassen, sondern in gemeinsamer Beratung zu strenger Verbindlichkeit festzustellen. Die didaktische Zweckmäfsigkeit dieses Verfahrens springt in die Augen, darf aber nicht als das einzige Motiv zu demselben gelten. Sonst würde weiter nichts dabei herauskommen, als dafs jede Schule ihre Auswahl für sich hätte, dafs also an die Stelle des früher üblichen Individualismus der Partikularismus getreten wäre, der doch nichts weiter ist als eine andere Form des ersteren, ein Kollektiv-Individualismus. Es handelt sich bei dieser Einrichtung um noch mehr als um die Didaktik. Es handelt sich, wie bei aller Thätigkeit der Schule, um die Erstrebung pädagogischer Zwecke, und zwar nicht blofs in dem allgemeinen Sinne dieses Wortes, sondern in einem durch den nationalen Charakter und die nationale Tendenz des deutschen Unterrichts näher bestimmten. Darum ist es für eine richtige Auswahl des poetischen Lernstoffes durchaus notwendig, dafs ein dem entsprechender objektiver Mafs-

stab an die Qualität der in sie aufzunehmenden Gedichte gelegt werde. Welcher ist das?

Man nennt eine solche Auswahl gewöhnlich „Kanon“. Soll dieser Name nicht blofs eine formale Bedeutung haben, sondern ist er im Hinblick auf den Erziehungszweck gewählt, dem er dienen soll, und entspricht er dem hergebrachten Sinne des Wortes, nach welchem es etwas auf Grund allgemeiner Übereinstimmung für alle Verbindliches bezeichnet, dann ist mit ihm jener Mafsstab gegeben. Dann folgt nämlich, dafs nur solche Gedichte aufzunehmen sind, welche als Regel und Richtschnur bei der Verfolgung jenes Zweckes dienen sollen und können, aber nicht blofs nach der Ansicht eines oder mehrerer Einzelnen, sondern nach dem Urteile, welches „die dauernde Anerkennung der Besten im Volke“ (R. v. Raumer) abgegeben hat. Es genügt also nicht, dafs sie der Schule einen geeigneten Bildungsstoff darzubieten vermögen, auch nicht, dafs sie „klassisch“, d. h. nach Inhalt und Form mustergültig sind, sondern sie müssen zu dem allgemein anerkannten Bildungsgute der Nation gehören, müssen für das geistige Leben der Gebildeten von einer bleibenden Bedeutung geworden sein. Die Schule hat, wie R. von Raumer ebenfalls sehr richtig sagt, „lediglich die Aufgabe, das, was die bleibende Anerkennung der Erwachsenen als vortrefflich gestempelt hat, den nachkommenden Geschlechtern zu überliefern.“ Und wenn irgendwo, so gilt hier das schöne Wort Phil. Wackernagels: „Der deutsche Sprachlehrer steht nicht im Namen der Schule, nicht im Namen einer Prüfungskommission, an die er einmal seine Schüler überliefern müfste, nicht im Namen einer Bildung, die der heutige Tag fordert“ — ich möchte hinzufügen: am allerwenigsten in seinem eigenen Namen — „sondern im Namen des Volkes vor dem Schüler, des ewigen Volkes, das in allem Wechsel sich gleich bleibt.“ — Die obigen Anforderungen sind natürlich mit besonderer Strenge an diejenigen Gedichte zu stellen, welche auswendig gelernt werden sollen. Der Schatz dessen aber, was aus unserer vaterländischen Poesie in den lebendigen Gesamtbesitz des Volkes übergegangen ist und dessen Überlieferung an die Jugend sich daher die Schule angelegen sein lassen mufs, ist so grofs, dafs sehr vieles von ihm nicht gelernt, sondern nur durch statarische und kursorische Lektüre dem Schüler angeeignet werden kann. Dafs auch diese Gedichte in einen „Kanon“ gehören, kann nicht zweifelhaft sein, da sie sich von jenen ja nicht durch eine wesentliche Beschaffenheit unterscheiden, sondern nur im Unterrichte anders behandelt werden. Darum sollte man für die höheren Schulen einen „Kanon“ herstellen, der jenen Schatz in möglichster Vollständigkeit enthielte, und sollte dabei nicht mit ängstlicher Rücksicht verfahren auf das ja freilich ärmliche Mafs an Zeit, das der bestehende Lehrplan für den Unterricht im Deutschen übrig hat. Würden wirklich nicht alle Gedichte einer solchen erweiterten Sammlung in der Schule

auswendig gelernt oder auch nur gelesen: man kann sicher sein, dafs der Schüler nicht an ihnen vorübergehen würde; und immer wäre es doch die Schule, die ihm dann durch ihr Buch die Kenntnis derselben vermittelte. Ein „Kanon" von diesem Umfange würde auch dem Lehrer, der hinsichtlich der Auswahl des Memorierstoffes nicht frei sein kann, für die Wahl dessen, was er zum Gegenstande der Klassenlektüre zu machen wünscht, einen hinreichenden Spielraum zur Bethätigung persönlicher Ansicht oder Neigung lassen.

Ginge man bei der Abfassung von Gedichtsammlungen für die Schule von den obigen Grundsätzen aus, dann hätten wir Aussicht, den Wunsch endlich erfüllt zu sehen, den Heiland schon 1859 in der 1. Aufl. der „Encykl. des ges. Erz.- und Unterrichtswesens" (I 914) ausgesprochen hat: „Es sollte unter Mitwirkung aller Kräfte, die dafür Beruf und Interesse haben, ein Schatz von Gedichten zusammengestellt werden, der, für die verschiedenen Bildungsstufen ausreichend, ein „eisernes Inventarium" darstellte, welches durch Überlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgute der Nation würde." Vgl. auch die vortrefflichen Erörterungen Fricks in dessen „Ausgeführtem Lehrplan f. d. deutsch. Unterr." im Programm des Gymnas. zu Burg v. J. 1867. Von welch hervorragender Bedeutung für den nationalen Charakter und Zweck unserer öffentlichen Erziehung ein solcher „Kanon" sein würde, der ja der Vollständigkeit und der Allgemeingültigkeit seines Inhalts wegen nicht blofs für eine, sondern für viele, ja vielleicht für alle Schulen pafste, das mögen die freilich noch etwas kühner ausgreifenden Worte des patriotischen Berthold Auerbach zeigen: „Ich habe wiederholt den Wunsch ausgesprochen, und ich hoffe, er erfüllt sich, dafs die gesamte deutsche Nation ein allgemeines deutsches Schullesebuch herstellt, was überall, soweit die deutsche Zunge klingt, eines und dasselbe, so dafs jedes deutsche Kindesherz von denselben Jugendeindrücken erfüllt wird. Das giebt dann eine Einheit der Jugendeindrücke, die von unberechenbaren Folgen; es giebt ein Anrufen sicher verarbeiteter Stimmungen, die in jeglichem erklingen, und die eine innerste Einheit mit seinen Heimats- und Vaterlandsgenossen bilden und schaffen."

Um einen „Kanon" dieser Art und mit dieser Wirkung herzustellen, dürften selbstverständlich nicht die einzelnen Lehrerkollegien, jedes für sich, ohne Verständigung mit anderen vorgehen, sondern es müfsten sich ganze Schulverbände, z. B. gröfserer Städte, einer Provinz oder noch weiterer Kreise vereinigen. Ein solcher Versuch ist meines Wissens noch nicht gemacht worden, und wir werden vielleicht bei der uns Deutschen nun einmal angeborenen Eifersucht auf das Recht unserer Individualität oder unseres Partikularismus noch lange darauf zu warten haben. Von höchst nützlicher vorbereitender Wirkung aber müssen ohne

Zweifel die von den Fachlehrern der einzelnen höheren Schulen unter sich vereinbarten Sammlungen von Gedichten sein. Denn es liegt auf der Hand, dafs dieselben bei richtiger Fassung des Begriffs des „Kanonischen“ den gröfsten Teil ihrer Gedichte mit einander gemein haben werden, namentlich eine hinreichende Anzahl derjenigen, deren Auswendiglernen auf allen höheren Schulen obligatorisch sein müfste. Und damit ist ja schon ein tüchtiger Schritt der Annäherung an das oben ins Auge gefafste Ziel gethan.

Damit dies aber zu deutlicher Erscheinung und zu möglichst allgemeiner Kenntnis komme, dazu ist es durchaus notwendig, dafs jede Schule, sofern sie überhaupt einen eigenen „Kanon“ aufstellt, denselben veröffentlicht. Die Mitteilungen jedoch, welche hierüber bisweilen in den Jahresberichten gemacht werden, können nicht genügen. Denn erstens geben sie, weil sie nicht allgemein üblich sind, nur ein sehr unvollständiges Bild von dem Stande der Sache; zweitens beziehen sie sich nur auf die zum Memorieren, nicht auch auf die zur Klassenlektüre bestimmten Gedichte; drittens verschwinden sie dort zu sehr unter den vielen übrigen Angaben über die Lehrpensen, zumal sie nur in der Form gegeben werden können, dafs sie blofs die Titel der betreffenden Gedichte aufzählen, und zwar nicht in einheitlicher, übersichtlicher Zusammenstellung, sondern portionsweise, hier die für Sexta, dort die für Quinta u. s. w.; viertens endlich ist ihre Veröffentlichung durch die Jahresberichte nicht geeignet, sie zur allgemeinen Kenntnis gelangen zu lassen. Eine wirksame Mitarbeit an der Herstellung eines „allgemeinen poetischen Lesebuches“ für deutsche Schulen kann vielmehr nur dann geleistet werden, wenn die hier und da getroffene Auswahl, die mit dem Anspruche eines „Kanons“ auftritt, einem gröfseren, sachverständigen Publikum, sowie den Schülern, in Gestalt eines besonderen Buches dargeboten wird. Es wäre auch durchaus verkehrt, dieselbe, wie es wohl geschehen ist, „als Manuskript“ drucken zu lassen und sie so gleich von vornherein nur für den Gebrauch einer einzelnen Schule ausdrücklich zu bestimmen. Damit kämen wir aus dem Partikularismus nicht heraus. Ein solches Buch gehört recht eigentlich in den Buchhandel, mufs mit dem Bewufstsein und dem Anspruche auftreten, auch anderen Schulen dienen zu können, mufs jedenfalls die Beachtung und Beurteilung aller fachmännischen Kreise auf sich zu lenken wünschen. Es braucht kaum gesagt zu werden, dafs auch die pädagogischen und didaktischen Zwecke, welche man bei diesem ganzen Verfahren verfolgt, wesentlich dadurch gefördert werden, dafs man dem Schüler die ausgewählten Texte, sorgfältig redigiert und richtig auf die einzelnen Klassen verteilt, als besonderes Buch in die Hand giebt. Wenn er die für ihn zum Lesen oder Memorieren bestimmten Gedichte in der bunten Mannigfaltigkeit des Lesebuchs zerstreut findet neben anderen, die ihm vielleicht sogar

viel „schöner“ vorkommen, die ihm jedenfalls, wenn er sich dessen auch nicht klar bewufst werden sollte, doch den Eindruck der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung machen — eben weil sie auch in dem für ihn autoritativen Buche stehen — so wird sich in ihm weit schwerer und unvollkommener zunächst die respektvolle Empfindung und weiterhin das wachsende Verständnis für das „kanonische“ Ansehen jener Gedichte, sowie das Interesse für die nationale Bedeutung derselben bilden, als wenn diese den alleinigen Inhalt eines besonderen Buches ausmachen. Nicht zu unterschätzen ist dabei auch der Umstand, dafs ein solches Buch den Schüler durch alle Klassen begleitet, ja, dafs es ihm, je mehr er die Bedeutung desselben begriffen hat, auch noch nach dem Verlassen der Schule ein lieber und wertvoller Besitz bleiben wird. Dem gegenüber denke man an das Schicksal, welchem das gewöhnliche Lesebuch mit Notwendigkeit anheimfällt.

Aus diesen Gründen ist denn auch die Veröffentlichung des „Kanons deutscher Gedichte“, den das Gymnasium zu Neuwied für sich und zwar für die Klassen Sexta bis incl. Obersekunda zusammengestellt hat, mit Freuden zu begrüfsen, obgleich sich zeigen wird, dafs seine Verfasser sich nicht von denselben Gesichtspunkten haben leiten lassen, die in den obigen Erörterungen empfohlen und begründet worden sind.

Wie derselbe zur Besprechung vorliegt, ist er die Umarbeitung einer früheren (ob ersten, ist weder aus dem Vorwort, noch aus dem Titelblatt zu ersehen) Auflage, die, etwas umfangreicher, den Stoff nicht in der auch äufserlich hervortretenden Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Buchform enthielt, sondern auf einzelne für die verschiedenen Klassen bestimmte Hefte verteilte. Die jetzt gewählte Form der Gesamtausgabe unter Beibehaltung der Abstufung ist ohne Zweifel die richtige, denn einerseits entspricht sie besser dem Begriffe einer für die ganze Schulzeit bestimmten und trotz ihrer Sonderung in verschiedene Abteilungen doch als ein einheitliches Ganzes gedachten Sammlung, andererseits wird bei ihr das notwendige Wiederholen der in früheren Klassen behandelten Gedichte, sowie überhaupt das unerläfsliche Zurückgreifen auf den früher durchgearbeiteten Stoff wesentlich erleichtert. Auch steht die Rücksicht auf den Kostenpunkt nicht entgegen; denn abgesehen davon, dafs die Herstellung einer Gesamtausgabe weit billiger ist als die von so und so vielen Heften: die letzteren, nur aus wenigen Blättern bestehend, nutzen sich erfahrungsgemäfs weit leichter ab, kommen auch weit leichter abhanden als ein Buch.

Die Verfasser des Neuwieder Kanons haben sich nach dem Vorwort bei dieser neuen Bearbeitung desselben von einer strengeren Bestimmung des Begriffes „Kanon“ leiten lassen. Sie verstehen darunter „eine Sammlung deutscher Gedichte, welche ermöglicht, folgende Forderungen zu erfüllen: 1) Jeder Schüler

soll jedes Gedicht, das im Kanon seiner Klasse zugeteilt ist, verstehen, 2) ganz fest auswendig wissen, 3) sinngemäfs hersagen können. 4) In den höheren Klassen soll gelegentlich auf die früher gelernten Gedichte zurückgegriffen werden. 5) Bei den litterarhistorischen Übersichten in Prima sollen die gelernten Gedichte zur Veranschaulichung und als Belege mitbenutzt werden." Man sieht leicht, diese Definition des Begriffes „Kanon" ist eine rein formale und trifft das Wesen desselben, wie ich es nach den obigen grundsätzlichen Erörterungen fassen zu müssen glaube, in keiner Weise. Denn danach würde derselbe (bei Beschränkung auf den Memorierstoff) zu erklären sein als eine Sammlung von Gedichten, die im Hinblick auf den Erziehungszweck einer deutschen höheren Schule nach übereinstimmendem Urteil geeignet und wert sind, den Schülern zu völligem Verständnis gebracht und von ihnen auswendig gelernt zu werden. Aber abgesehen davon, dafs es der Neuwieder Definition an jedem objektiven Gesichtspunkte fehlt, ist sie auch in der Form des Ausdrucks nicht besonders glücklich; denn die Erfüllung der Forderungen 1—3 „ermöglichen" sehr viele Gedichte, deren Aufnahme in einen für die Schule bestimmten Kanon denn doch aus verschiedenen Gründen beanstandet werden müfste. Warum das Wort „jeder Schüler" unter Nr. 1 unterstrichen ist, verstehe ich nicht; was die Schule verlangt, verlangt sie doch stets und in allen Fächern von jedem Schüler. Die 3. „Forderung" erscheint mir überflüssig; was ein Schüler „wirklich verstanden hat" (Forderung 1) und was er „ganz fest auswendig weifs" (Forderung 2), das kann er zweifellos auch „sinngemäfs hersagen". Die 4. und 5. „Forderung" haben ebensowenig wie die vorhergehenden mit einer „Bestimmung des Begriffes Kanon" etwas zu thun, wenn man nicht eine rein äufserliche, willkürliche Anwendung dieses Wortes zulassen will. Gegen die 5. ist aber ein besonders nachdrücklicher Einspruch zu erheben. Sie drückt sich zwar vorsichtig aus („mitbenutzt"), und mit Recht; denn als Beispielsammlung zu „litterarhistorischen Übersichten" dürfte die Sammlung doch gar zu dürftig und lückenhaft sein. Trotzdem mischt sie einen Gesichtspunkt ein, der nicht blofs den Begriff, sondern auch den Zweck eines „Kanons deutscher Gedichte" wesentlich alteriert. Wir sahen oben, dafs dieser Zweck ausschliefslich ein teils pädagogischer, teils nationaler sein soll. Hier aber (in Nr. 5) wird eine Forderung an ihn gestellt, der er einerseits nicht genügen kann, wenn er sein will, was er allein sein soll: die Überlieferung des durch allgemeine Anerkennung allgemein verbindlich Gewordenen, und die von ihm andererseits eine Rücksichtnahme auf die Entwickelungsgeschichte der deutschen Dichtung fordert, welche ihm ganz fern liegt und durch welche die Verfolgung seines eigentlichen und wahren Zweckes nur beeinträchtigt werden könnte.

Wie aus den erwähnten „Forderungen" 1—3 ersichtlich ist, beschränkt sich der Neuwieder Kanon auf die auswendig zu lernenden Gedichte. Für diese ist nun freilich voll und ganz dem Zusatze des Vorwortes beizustimmen, dafs die Auswahl nur auf „klassische, d. h. nach Inhalt und Form vollendete Gedichte" fallen dürfe; mit Bedauern aber wird man jede Andeutung der für einen wirklichen „Kanon" wesentlichen Norm vermissen, dafs nicht durch die Ansicht einzelner, sondern, um noch einmal Rudolf von Raumers Worte zu gebrauchen, erst durch die „dauernde Anerkennung der Besten im Volke" auch das beste „klassische" Gedicht einen Anspruch auf kanonische Geltung erlangt. — Etwas „weniger streng" haben die Verfasser geglaubt, „bei einigen sangbaren (richtiger: singbaren) Vaterlandsliedern sein zu dürfen". Warum „weniger streng"? Es ist ja Pflicht des Sammlers eines solchen Kanons, auf die Stimme des Volkes zu lauschen; und giebt es, ich würde nicht blofs sagen „singbare", sondern im Gesange des Volkes lebende Lieder, in denen dieses nicht, so zu sagen, Fleisch von seinem Fleisch und Bein von seinem Bein erkannt hätte? Gerade sie bedürfen darum nicht der Nachsicht, haben vielmehr einen bevorrechtigten Anspruch, in einen Schulkanon aufgenommen zu werden.

Dafs und weshalb ich der Beschränkung des Kanons auf die blofs auswendig zu lernenden Gedichte nicht zustimmen kann, habe ich bereits gesagt. Am Gymnasium zu Neuwied nun liefert nach dem „Vorwort" den übrigen Stoff für die poetische Lektüre, event. auch für noch weiteres Memorieren ein Lesebuch. Leider erfahren wir nicht einmal den Titel desselben, so dafs wir uns von dem dortigen Gesamtbetriebe dieses Teiles des deutschen Unterrichts keine deutliche Vorstellung machen, ja, dafs wir nicht einmal beurteilen können, welche Garantie das Lesebuch dafür bietet, dafs der Lehrer bei der Freiheit der Wahl, die ihm dasselbe läfst, wirklich nur solche Gedichte für die Klassenlektüre auswählt, welche zur Erreichung des pädagogischen und nationalen Zweckes des deutschen Unterrichtes geeignet sind, und dafs er sich dabei stets an seine ausschliefsliche Aufgabe hält, den nationalen Hausschatz deutscher Dichtung den nachwachsenden Geschlechtern zu überliefern. Denn wenn auch das Vorwort des Neuwieder Buches grofsen Nachdruck darauf legt, dafs der Lehrer des Deutschen bei dieser Auswahl „seiner Individualität, welcher gerade im deutschen Unterricht weitester Spielraum bleiben mufs, frei folgen kann", so wird man dem doch in dieser superlativischen Fassung nicht zustimmen dürfen, sondern festhalten müssen, dafs die Individualität des Lehrers an den soeben genannten beiden objektiven Forderungen ihre notwendige Grenze hat. Es ist ja freilich nicht zu vergessen, dafs es ein nicht kleines Gebiet des „Deuterokanonischen" giebt, dessen Betretung der Schule durchaus nicht verwehrt sein darf; allein es ist doch

von grofser Wichtigkeit, von den Exkursionen, die andere auf dasselbe gemacht haben, zu hören, damit sich aus Zustimmung oder Ablehnung entscheide, was von dem dabei Angeeigneten als Nationaleigentum gelten könne, was nicht.

In diesem Sinn kann der Neuwieder „Kanon“ daher nur als ein teilweiser Beitrag zur Herstellung des oben ins Auge gefafsten „allgemeinen deutschen poetischen Schullesebuches“ gelten. Er ist aber trotzdem und obwohl er, wie bereits gezeigt, der ganzen Auffassung seines Wesens und Zweckes nach gar kein „Kanon“ im eigentlichen Sinne des Wortes ist, doch ein sehr beachtenswerter und die Sache fördernder Beitrag. Denn es ist klar, dafs eine von sachkundigen Männern herrührende Sammlung von Gedichten, auch wenn diese ausschliefslich nach dem Gesichtspunkte der Klassizität ausgewählt sind, doch mit der überwiegenden Mehrzahl derselben das Richtige getroffen haben mufs, da ja die „dauernde Anerkennung der Besten im Volk“ nur dem wirklich und nach übereinstimmendem Urteil Vollendeten oder doch Vortrefflichen zu teil zu werden pflegt.

Prüft man nun den Neuwieder sogenannten (nach allem Vorhergehenden ist es klar, was ich damit sagen will) „Kanon“ als das, was er selbst nur zu sein beansprucht, als eine mit Rücksicht auf litteraturgeschichtliche Zwecke veranstaltete Sammlung von klassischen Gedichten zum Auswendiglernen, so zeigt schon eine flüchtige Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses, dafs an ihm Sachkenntnis, Geschmack und pädagogischer Takt gearbeitet haben. Dennoch enthält sie mehrere Stücke, denen ich die Klassizität und das Vorrecht, von unserer Jugend auswendig gelernt zu werden, nicht zugestehen kann. Wahrscheinlich verdanken sie, zum Teil wenigstens, ihre Aufnahme jener oben erwähnten und nicht gebilligten Absicht, sich in dem „Kanon“ zugleich eine „bei den litterarhistorischen Übersichten in Prima“ mitzubenutzende Materialiensammlung zu schaffen. Zu ihnen gehören gleich aus dem Pensum der V Chamissos „Riesenspielzeug“ und Pfeffels „Tabakspfeife“, die doch nur recht mittelmäfsige gereimte Erzählungen sind ohne originelle Auffassung und künstlerische Gestaltung des Stoffes. — Auch Schillers Epigramm „Deutsche Treue“ (für O II) ist kein klassisches Gedicht. Dazu ist der Inhalt zu anekdotenhaft behandelt und die metrische Form zu mangelhaft. Solch holprige Hexameter — die Pentameter sind etwas richtiger gebaut — soll man nicht lernen lassen. — Trotz seines liebenswürdigen Gedankens würde ich für jenen Ehrentitel auch Uhlands kleines Lied „An das Vaterland“ (für U II: „Dir möcht' ich diese Lieder weihen“) zu leicht finden, weil es eine zu individuelle Stimmung ausspricht, eigentlich nur ein Gelegenheitsgedicht ist, wenn auch eines der schönsten und ergreifendsten. Dafs unter seinen vier Reimen sich ein so unangenehmer wie „geflossen — grofsen“ findet, kann auch nicht

zu seiner Empfehlung für eine solche Sammlung beitragen. — Zweifel erregt die Gellertsche Fabel „Der Bauer und sein Sohn“ (für VI). Dafs sie und noch mehrere ihres gleichen unserer Jugend bekanntgemacht werden müssen, darüber wird ja keine Meinungsverschiedenheit herrschen; von einem Kanon zum Auswendiglernen würde ich sie jedoch, da so vieles andere Wertvollere sich darbietet, ausschliefsen. Jedenfalls würde ich die Moral („Lüg' auch und mehr“) fortlassen, da sie an sich nicht ohne Bedenken ist, sicherlich aber über das Verständnis eines Sextaners hinausgeht. Das Original würde freilich dann nicht ganz vollständig wiedergegeben sein; allein es handelt sich in diesem bestimmten Falle nur um eine Art Anhang, um wenige Verse, die mit dem Gedichte selbst in keinem notwendigen Zusammenhange stehen. Eine für Schulzwecke bearbeitete Sammlung wird überhaupt bisweilen genötigt und berechtigt sein — unter welchen Bedingungen, das werde ich weiter unten zeigen — eine Kürzung in einem Gedichte vorzunehmen, auf das sie um seiner sonstigen Qualifikation willen nicht verzichten kann. — Ebenso würde ich auch, um das gleich hier anzuschliefsen, aus dem sonst so sehr geeigneten Eichendorffschen „Der frohe Wandersmann“ die 2. Strophe fortlassen. Sie ist an sich nicht viel wert, und zwar wegen der beiden letzten Verse, in denen das Kinderwiegen, das Sorgen und das Tragen von Last und Not, also Thätigkeiten als Charakteristika der Trägheit aufgeführt werden. Aber davon abgesehen, der Quintaner kann bei jenen Worten kaum an jemand anders als an seine Eltern denken, und mancher wird vielleicht schon den ganzen Ernst der „Not um Brot“ zu Hause kennen gelernt haben. Auf ihn kann diese Strophe daher nur verwirrend wirken. Für den nicht ernst gemeinten burschikosen Übermut, mit dem ein späteres Alter oft froher Stimmung Ausdruck giebt, ohne dabei die Worte auf die Goldwage zu legen, hat der Quintaner noch kein Verständnis. — Warum von Rückerts „Geharnischten Sonetten“ gerade Nr. 7 der 1. Abteilung („Der ich gebot von Jericho den Mauern“) ausgewählt worden ist (für U II), vermag ich nicht einzusehen. So vortrefflich dieser Cyclus an sich auch ist durch die in ihm niedergelegte patriotische Gesinnung, so ist doch sein poetischer Wert im ganzen gering. Jedenfalls sind die einzelnen Sonette sehr ungleich, und nicht selten quälen sich sowohl der Gedanke als der Ausdruck, um sich der metrischen Form zu fügen. Das Ganze in einen Schulkanon aufzunehmen, ist selbstverständlich ausgeschlossen; für die Auswahl eines oder mehrerer einzelnen Sonette fehlt es aber an jedem objektiven Mafsstabe, da weder das Ganze, noch einzelne Teile desselben zu dem poetischen Hausschatze unseres Volkes gehören. Das läfst schon die ausländische Kunstform nicht zu. Dafs sich nun, wenn es gilt, nur ein einziges zu wählen, gerade viele Stimmen für das obige Sonett

entscheiden werden, möchte ich bezweifeln, da es weniger als andere eine selbständige Bedeutung hat und eher eine falsche als eine richtige Vorstellung von dem Tenor des ganzen Cyclus geben wird. Bei der Wahl dieses Gedichtes wird wohl die Rücksicht auf das litteraturgeschichtliche Pensum der Prima besonders mafsgebend gewesen sein, vielleicht auch der Wunsch, ein Beispiel für die Sonettenform in der Sammlung zu haben. Weshalb so wenig jene Rücksicht, wie dieser Wunsch berechtigt erscheint, ergiebt sich aus den früheren Erörterungen. — Dieselbe Vermutung hege ich übrigens auch über das für O II bestimmte Goethesche „Epigramm 35" („Klein ist unter den Fürsten Germaniens freilich der meine"). Ein so wertvoller Beitrag dasselbe auch ist zur Charakteristik des Dichters, seiner Person und seiner Kunst, so wenig erfüllt es die Grundbedingung der Zugehörigkeit zu einem Kanon auswendig zu lernender Gedichte: es fehlt ihm die Kraft einer nachhaltigen allgemeinen Wirkung; es ist zu persönlich, zu biographisch, es wird nie in den gemeinsamen poetischen Besitz des Volkes übergehen. — Noch viel weniger dürfte dies der Fall sein mit dem Goetheschen Hymnus „Mahomets Gesang" (auch für O II). Welcher Kenntnis litteraturgeschichtlichen Details bedarf es, um nur zu begreifen, wie er zu dem aus ihm selbst absolut unerklärbaren Titel gekommen ist! Ja, nichts in ihm deutet auch darauf hin, dafs er eine Allegorie ist, die unter dem Bilde des Flusses den Genius und sein begeisternd fortreifsendes Wirken schildern soll. Von den grofsen Schwierigkeiten, welche die regellose Form des Gedichts dem Auswendiglernen bietet, will ich nicht reden. Und wenn es bei alledem noch eine litteraturgeschichtliche Bedeutung hätte, wenn es charakteristisch wäre für Goethesche Art. Es ist aber eher das Gegenteil; denn so wie es jetzt dasteht, aufserhalb des Zusammenhanges, in dem es ursprünglich gedacht ist, stellt es sich nur dar als die poetische Schilderung des Werdens, Wachsens und Wirkens eines grofsen Flusses, aber eine solche Erscheinung der realen Welt mit so grofsem Aufwande rhetorischen Glanzes blofs um ihrer selbst willen dichterisch zu verklären, das ist eben nicht Goethesche Art. — Das gleich folgende Gedicht Rückerts „Aus der Jugendzeit", das letzte der Abteilung für O II und damit der ganzen Sammlung, bildet einen recht ungeeigneten Schlufs. Abgesehen davon, dafs es sowohl dem Inhalte als der Form nach nicht einmal zu den vorzüglichsten Schöpfungen Rückerts, geschweige denn zu den klassischen Gedichten unserer Litteratur gerechnet werden kann und dafs es überhaupt nicht zu den bekannteren gehört, ist der Grundgedanke desselben so völlig unjugendlich, dafs es schlechterdings nicht in ein Schullesebuch gehört, am wenigsten aber von unsern Jünglingen auswendig gelernt werden darf. Ein Obersekundaner steht noch voll und ganz in der Jugendzeit, ja, er hat den besten,

wertvollsten Teil derselben noch vor sich: das Lied wird ja zur Karikatur, wenn er es hersagt.

Was nun die singbaren Vaterlandslieder betrifft, welche sich in der Neuwieder Sammlung finden und bei deren Aufnahme die Verfasser nach dem Vorworte einen weniger strengen Mafsstab angelegt haben, so wird man sie, glaube ich, ganz besonders willkommen heifsen müssen. Es ist höchstens zu bedauern, dafs ihrer nicht mehr sind und dafs nicht auch einige der besten und bekanntesten Turnlieder aufgenommen worden sind. Der deutsche Unterricht mufs auch diese Lieder für sich in Anspruch nehmen, da im allgemeinen nicht vorausgesetzt werden kann, dafs sie sonst in pädagogisch zweckmäfsiger und didaktisch richtiger Weise dem Schüler angeeignet werden. Eines jener Lieder aber würde ich streichen. Seitdem wir endlich ein politisch geeinigtes Vaterland haben, auf dessen Macht und Ruhm wir mit dem besten Rechte stolz sind, sollte man Arndts Lied „Des Deutschen Vaterland“ mit seinen für einen Knaben der heutigen Zeit glücklicherweise nicht mehr verständlichen Fragen nach demselben — von der chauvinistischen 6. Strophe ganz abgesehen — wenigstens nicht mehr auswendig lernen lassen. Die Zeit, wo es mit Recht bei allen passenden und auch unpassenden Gelegenheiten gesungen wurde, wo es eine hohe und ernste Mission zu erfüllen hatte, ist gottlob vorüber. Dafs es zu heilsamer Erinnerung an jene trübe Zeit, in welcher der Deutsche sein Vaterland noch suchen mufste und nicht fand, in einem gröfseren Kanon als Lesestück stände, dagegen wäre selbstverständlich nichts zu erinnern.

Man sieht, es sind im Verhältnis nicht viele Gedichte, gegen die sich begründete Einwendungen machen lassen, selbst wenn man etwa noch einige andere, wie z. B. Goethes „Hochzeitlied“ (für IV) und Schillers „Johanniter“ (für OII) hinzurechnen wollte. Zur Ersetzung derselben andere vorzuschlagen, möchte ich mich enthalten, da ich glaube, dafs der Neuwieder „Kanon“ einige Entlastung recht gut vertragen könnte. Er enthält auf 131 Seiten 76 Gedichte, die sich so verteilen, dafs auf VI 12 mit 13 Seiten, auf V 11 mit 12 Seiten, auf IV 12 mit 20 (!) Seiten, auf UIII 12 mit 23 (!) Seiten, auf OIII 10 mit 19 Seiten, auf UII 8 mit 24—25 (!) Seiten, auf OII 11 mit 19 Seiten kommen. Das scheint mir ein so umfangreicher Memorierstoff zu sein, dafs, ihn zu verständnisvoller Aneignung zu bringen und, was doch eine Hauptsache ist, bis zur obersten Klasse hin gegenwärtig zu erhalten, die dem deutschen Unterrichte an unseren höheren Schulen zugewiesene Stundenzahl nicht ausreichen dürfte, wenn die anderen Aufgaben desselben auch ordnungsmäfsig erledigt werden sollen. Besonders reichlich ist das den beiden Sekunden im Neuwieder „Kanon“ zugeteilte Pensum. In diesen Klassen mufs ja schon die dramatische Lektüre beginnen; unerläfslich ist in ihnen die Durchnahme von Goethes Hermann und Dorothea; dazu kommt

noch die Privatlektüre und deren Besprechung: wie soll das alles bewältigt werden? Ich würde daher glauben, auch aufser den oben beanstandeten Gedichten könnte noch das eine oder andere fortfallen, selbst wenn seine Klassizität unbestritten wäre. Für O II z. B. würden mir Klopstocks Ode „Der Zürcher See", Schillers „Kassandra" und „Das Lied von der Glocke" völlig ausreichen.

In Bezug auf die Verteilung der Gedichte auf die einzelnen Klassen habe ich nur wenige Bedenken. In diesem Punkte läfst sich ja freilich nicht für jeden einzelnen Fall eine objektiv begründete Entscheidung treffen. Wie wollte man z. B. beweisen, dafs Goethes „Heidenröslein" nach Sexta gehöre und nicht nach Quinta, oder umgekehrt? Nichtsdestoweniger möchte ich vorschlagen, Thierschs „Preufsenlied", wenn es ungekürzt gelernt werden soll, in eine höhere Klasse als Quinta zu setzen, besonders wegen der 3. und 4. Strophe, in denen sowohl der Gedanke, als auch der Ausdruck und die Satzkonstruktion erhebliche Schwierigkeiten darbieten. — In Uhlands „Frühlingsglaube" ist mir der zu Grunde liegende Gedanke zu hoch und die ausgedrückte Empfindung zu zart für einen Untertertianer. Was weifs der von banger Qual des armen Herzens, dem der Frühling Trost und Hoffnung bringt! Solche reflektierende und sentimentale Naturbetrachtung liegt dieser Altersstufe doch ganz fern und soll es auch. — Die Schönheit und kunstvolle Anlage der Ballade desselben Dichters „Das Schlofs am Meere" würde meiner Meinung nach wirksamer in U II zum Verständnis gebracht werden können als in U III. — Dagegen könnte das für U II angesetzte „Schlofs Boncourt" von Chamisso recht gut schon in U III vorkommen. — Auch die beiden Körnerschen Lieder „Aufruf" und „Schwertlied" gehören besser nach Sekunda, das erstere wegen der Schwierigkeit seines Inhaltes — welche Fülle von Ausdrücken und Gedanken, die der Erklärung bedürfen! — das letztere wegen seiner über den Vorstellungskreis eines Untertertianers hinausliegenden, bis in Einzelheiten, für die er noch nicht den nötigen Ernst besitzt, durchgeführten Allegorie. — Endlich würde ich Schillers „Lied von der Glocke" erst nach O II setzen. Die kunstvolle Komposition, der reiche und tiefe Gedankeninhalt, die ethischen Gesichtspunkte und die sozialen Verhältnisse, um die er sich bewegt, alles dies setzt für eine wirklich gedeihliche Behandlung dieses herrlichen Gedichts eine Empfänglichkeit und Fähigkeit des Verständnisses bei den Schülern voraus, wie sie bei dem Durchschnittsalter und der Durchschnittsqualität unserer Untersekundaner noch nicht vorhanden zu sein pflegen. Ich würde vorschlagen, „Das eleusische Fest", welches für O II angesetzt ist, mit dem „Liede von der Glocke" den Platz wechseln zu lassen.

An eine Gedichtsammlung, die für die Schule bestimmt ist, mufs mehr noch als an eine andere die Forderung gestellt werden,

dafs sie auf eine korrekte Wiedergabe der Texte die allergröfste Sorgfalt verwende. Das ist aber nur möglich, wenn dieselben unmittelbar aus den Quellen selbst geschöpft werden. Es giebt sehr verbreitete Anthologieen (selbst die Echtermeyersche gehört zu ihnen) und Schullesebücher, in denen sich eine auffallende Vernachlässigung, ja bisweilen offenbar absichtliche Veränderungen und Verstümmelungen des Originaltextes finden. Wenn man sieht, welche Mühe und welcher Scharfsinn der Herstellung eines korrekten Textes der lateinischen und griechischen Schriftsteller zugewandt worden ist und noch wird, so ist es geradezu betrübend, solch argen Rücksichtslosigkeiten den Werken unserer vaterländischen Dichter gegenüber in Schulbüchern zu begegnen. Alles, was die Schule der Jugend überliefert, mufs echt und wahr sein; andererseits haben auch die Dichter einen besonderen Anspruch darauf, dafs es genau genommen wird mit ihren Worten. Gefälschte Texte sind daher ein doppeltes Unrecht. Von einer pia fraus kann hier nicht die Rede sein. Pädagogische Rücksichten können wohl (s. oben) dazu führen, ein im übrigen sich gut für die Jugend eignendes Gedicht zu kürzen, wenn der Gedankengang und der metrische Bau dadurch keine Störung erleiden, oder wenn etwa das betreffende Gedicht der Schulpraxis überhaupt nur in dieser gekürzten Form angehört, wie es z. B. mit Höltys „Der alte Landmann an seinen Sohn“ der Fall ist; alsdann mufs es aber ausdrücklich als „gekürzt“ bezeichnet werden. Niemals indes ist eine Änderung des Textes erlaubt, vor allem dann nicht, wenn ihr eine so verwerfliche Prüderie zu Grunde liegt, wie die gewisser Lesebücher, welche z. B. in Geibels „Wanderlust“ statt: „von meinem Schatz das Liedel“ setzen zu müssen glaubt: „und manches schöne Liedel“, oder welche aus dem „Schätzel fromm“ in Vogls schönem Gedichte „Das Erkennen“ eine Schwester (!) macht und damit die ganze, so wirkungsvolle Steigerung des zu Grunde liegenden Gedankens völlig zerstört.

Weit entfernt von solchen Thorheiten giebt der Neuwieder „Kanon“ vielmehr seine Texte mit einer unter den obwaltenden Umständen anerkennenswerten Genauigkeit. Die meisten sind ohne Zweifel sorgfältig mit den Originalausgaben verglichen. Trotzdem bin ich auf eine Anzahl Inkorrektheiten gestofsen, die ich im Interesse der Sache erwähnen mufs. Gleich S. 1, in Gellerts „Der Bauer und sein Sohn“ v. 1 mufs es „Bauerknabe“ heifsen statt: Bauernknabe. — In v. 19 desselben Gedichtes hat der ursprüngliche Text allerdings „itzunder“, in v. 33 aber auch „itzt“. Wenn man nun, und mit Recht, im Anschlufs an die bei modernen Ausgaben der Dichter des vorigen Jahrhunderts jetzt allgemeine Praxis an der letzteren Stelle „jetzt“ geschrieben hat, dann erfordert doch wohl die Konsequenz, v. 19 auch „jetzunder“ zu sagen. — In v. 44 ist das „kömmt“ des Originals ruhig stehen

zu lassen, ebenso S. 17, Str. 2, v. 2. Es ist recht gut, wenn der Schüler, dem diese alte, wohlberechtigte und auch heute noch durchaus nicht etwa abgestorbene Form unbekannt sein sollte, sie auf diese Weise kennen lernt. — S. 7 ist Schillers „Jägerliedchen für Walter Tell“ statt nach der gewöhnlichen Cottaschen nach der Hempelschen Ausgabe zu geben, die, mit der Originalhandschrift übereinstimmend, statt des sinnlosen „am Morgenstrahl“ (Str. 1, v. 4) „im“ hat und in der Str. 3, v. 4 lautet: „was da fleugt und kreucht“ statt: „was da kreucht und fleugt“. Der Reim erscheint dann auch wenigstens etwas besser. — S. 9, Str. 9, v. 3 mufs es heifsen „hat“ statt „hatt'“. — S. 11 in „Heil dir im Siegerkranz“ das ursprüngliche und althergebrachte „König“ ohne weitere Bemerkung in „Kaiser“ zu verwandeln, halte ich nicht für richtig. Übrigens mufs es unter der Überschrift nicht heifsen „von“, sondern „nach Heinrich Harries“. Die litterarische Notiz unter dem Liede ist stilistisch verunglückt. Der „Berliner Volksgesang“, denn so hiefs die preufsische Nationalhymne ursprünglich, ist von B. G. Schumacher auch nicht blofs durch „einige Veränderungen“ des Harriesschen Liedes für den dänischen Unterthan etc. hergestellt worden, sondern auch durch wesentliche Kürzungen desselben. — S. 14, v. 1 ist zu lesen: „wird“ st. „ist“; S. 15, Nr. 2, Str. 4, v. 3: „dem euren“ st. „den euern“; S. 16, Nr. 3, Str. 2, v. 3: „Freien“ st. „Frei'n“; Str. 4, v. 3 u. 4 mit Veränderung der Interpunktion: „In frischem freudgen Leben zu freiem frommen Mut“. — S. 18, Str. 12, v. 1 (Pfeffels „Tabakspfeife“) ist nach dem 1804 in Wien und Prag erschienenen Nachdruck gegeben, der den Titel „Pfeffels Gedichte“ führt; in der Orig.-Ausgabe der „Poet. Versuche“ von G. K. Pfeffel, 4. Aufl. Tübingen 1802—1803 heifst es II, 101: „Schön, Vater, ihr entlockt mir Zähren.“ — S. 26 mufs die Überschrift des Bürgerschen Gedichts nach der kritischen Ausgabe von Ed. Griesebach (2. Aufl. 1877, II, 29) lauten: „Das Lied vom braven Manne.“ — S. 29, Str. 15, v. 6 mufs es statt „der Retter“ heifsen: „um Retter von allen zugleich zu sein“. — S. 30, Str. 1, v. 4 und Str. 8, v. 4 ist zu lesen: „bezaubert“ st. „verzaubert“ und Str. 8, v. 1: „wann“ st. „wenn“; S. 66, Str. 7, v. 5: „konnt' er“ st. „wollt' er“; S. 84 u. 85 jedesmal „Belsazer“ st. „Belsazar“, sowie „Knechtenschar“ st. „Knechteschar“.

Ich enthalte mich, noch weiteres anzuführen. Das Angemerkte wird auch so schon die Herren Verfasser veranlassen, bei einem etwaigen Neudruck ihres Kanons den Texten desselben eine noch sorgfältigere Beachtung zu schenken, als sie bereits jetzt gethan haben. Nur über zwei Gedichte sei mir noch eine textkritische Bemerkung gestattet. Arndts „Lied vom Feldmarschall“ ist, wie ausdrücklich hervorgehoben wird, „in der ursprünglichen Form“ mitgeteilt worden. Warum das? Ist es etwa nur oder vorwiegend in dieser bekannt? Das wird man

nicht behaupten, wenn man die üblichen Lese- und Liederbücher durchmustert. Arndt hat an diesem Gedichte mehrfach geändert, und die meisten Herausgeber jener Bücher haben sich von seinen Änderungen angeeignet, was ihnen gerade gefiel, auch wohl selbst noch solche hinzugefügt. So findet sich denn gerade dieser Text recht korrumpiert; aber dafs man nun deshalb zur ursprünglichen Form zurückgreifen sollte, will mir nicht richtig erscheinen. Ich bin im Gegenteil der Ansicht, man soll in solchen Fällen die letzte Redaktion wählen, wie sie in der letzten, vom Dichter selbst noch besorgten Orig.-Ausgabe vorliegt. Das aber ist für unsern Fall die Ausgabe von 1860 (Berlin, Weidmannsche Buchhdl.). Die Herren Verfasser werden bei einer neuen Auflage des „Kanons" ihren jetzigen Text vielleicht um so eher durch den von 1860 ersetzen, wenn sie bedenken, dafs sie „Das deutsche Vaterland" (ihr Buch enthält überhaupt nur diese beiden Arndtschen Gedichte) auch nach der genannten letzten Ausgabe des Dichters redigiert haben. — Meine zweite Bemerkung bezieht sich auf Schneckenburgers „Wacht am Rhein". Auch dies Lied kursiert, wie das eben besprochene und aus denselben Gründen, leider in sehr verschiedener Form. Es scheint mir sehr wünschenswert, an deren Stelle eine feste, einheitliche treten zu lassen. Diese aber darf meiner Ansicht nach keine andere sein als die in „Deutsche Lieder von Max Schneckenburger. Ausw. aus s. Nachlafs. Herausg. von K(arl) G(erok). Stuttg. 1870. Der Neuwieder Text stimmt nur an zwei Stellen (Str. 3 u. Str. 6) nicht mit jener Fassung überein; es liefse sich leicht nachweisen, dafs, auch abgesehen von der objektiv gröfseren Berechtigung der letzteren, ihr Ausdruck an diesen beiden Stellen den Vorzug verdient.

An ein Schulbuch müssen auch hinsichtlich der Orthographie und Interpunktion die strengsten Anforderungen gestellt werden. Mit der letzteren bin ich aber in unserm Buch an so zahlreichen Stellen nicht einverstanden, dafs ich es für zwecklos halte, auf einzelnes einzugehen. — Was mir in orthographischer Beziehung aufgefallen ist, beruht wohl nur auf einem gelegentlichen Übersehen bei der Korrektur, z. B. „wieder kam" st. wiederkam (S. 1, v. 4); „zur rechten sieht man wie zur linken" st. zur Rechten und Linken (S. 5, v. 39); „findst" st. find'st (S. 6, Nr. 5, Str. 1); „alle Zeit" st. allezeit (S. 13, Z. 3 v. oben); „für's" st. fürs (S. 14, Str. 2, v. 4); „Graf im Bart, Ihr seid der Reichste" st. ihr seid der reichste (S. 16, Z. 5 v. oben). Das Anrede-Fürwort ihr resp. euch, euer ist in dem Buche überhaupt bald grofs, bald klein geschrieben. Einheitliche Schreibung ist durchaus notwendig und zwar mit kleinem Anfangsbuchstaben, wie dies auch für die 2. Pers. Sing. (du, deiner etc.) stets beobachtet worden ist, abgesehen von dem Druckfehler S. 131, Str. 8, v. 2. — Warum S. 3 abweichend vom Original und von der Schulorthographie „Sigfrid" statt „Siegfried" geschrieben worden ist, verstehe ich nicht.

Dafs der Überschrift der einzelnen Gedichte gleich auch der Name des Dichters hinzugefügt ist, kann man nur billigen. Die Autorschaft behält sich so leichter, als wenn sie erst am Ende des Gedichts angegeben wird. Ob es aber nötig, oder auch nur zweckmäfsig war, jedesmal auch das Geburts- und Todesdatum hinzuzufügen, bezweifele ich. Ich bin eher geneigt zu glauben, die stete Wiederkehr dieser Jahreszahlen stumpfe die Aufmerksamkeit der Schüler ab. Wird er nicht für überflüssig halten, sich ein für allemal fest zu merken, was so oft gedruckt dasteht, so oft der Name eines Dichters wiederkehrt? Die Verfasser sind so weit gegangen, allen Gedichten mit einer Ausnahme (wunderbarerweise ist dies Geibels „Am 3. September 1870“) auch eine Angabe über das Jahr, einigen sogar über den Monat, ja über den Tag und den Ort ihrer Entstehung in einer Fufsnotiz beizufügen. Das ist für den Zweck eines „Kanons“ völlig überflüssig, ganz besonders aber dann, wenn sie mit einem Fragezeichen versehen auftreten, wie es zweimal der Fall ist. Sollen die Schüler etwa diese Daten auch auswendig lernen? Glaubt man, dafs sie dieselben behalten werden? Wissen die Herren Verfasser sie vielleicht selbst alle auswendig?

Druckfehler habe ich nur selten bemerkt, z. B. S. 25, Z. 4 von oben: „mein“ st. mein'; S. 61, Str. 1, v. 3: „Feindes Herzen“ st. Feindesherzen, und Str. 2, v. 6: „Geise“ st. Greise.

Es würde unrecht sein, diesen Bericht zu schliefsen ohne die Anerkennung, dafs die Verlagshandlung für eine gediegene Ausstattung des Buches gesorgt hat.

Berlin. W. Gerberding.

---

1) Paul Klaucke, Zur Erklärung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, W. Weber, 1886. 59 S. 8. 1 M.

2) Derselbe, Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes. Für die obersten Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Erstes Heft: Götz von Berlichingen. Berlin, W. Weber, 1886. 193 S. 2,60 M.

Die beiden Schriften Klauckes gehören zusammen wie Theorie und Praxis, sie sind beide vortrefflich. Da ich so gut wie nichts an ihnen auszusetzen weifs und den Inhalt hier nicht ausschreiben mag, so beschränke ich mich darauf, sie den Fachgenossen angelegentlich zu empfehlen. Nur einige Punkte, die mir besonders wichtig erscheinen, will ich zustimmend hervorheben.

Es ist unglaublich, wie schwer sich viele Lehrer an deutschen Dramen dadurch versündigen, dafs sie sich in die Erklärung von Einzelheiten verlieren. Das Ganze ins Auge zu fassen, von dem Ganzen einen klaren und lebendigen Eindruck zu vermitteln, das Drama als ein organisches Ganzes wenigstens zum vorläufigen Verständnis zu bringen: darauf kommt es an. Lesen, ἀναγιγνώσκειν

d. h. Wiedererkennen der Gedanken des Dichters, sollen unsere Schüler lernen. Darum wird jeder Auftritt, jeder Aufzug in seiner Gliederung an sich und im Zusammenhange mit dem Voraufgehenden und Nachfolgenden durchgenommen, der Gang der Handlung Schritt für Schritt mit rückwärts- und vorwärtsgewandtem Blick, mit Hervorhebung der „Stationen“ verfolgt, bis so sich das Ganze vor unsern Augen aufbaut. Dazu sind die Schüler selbst nach Möglichkeit heranzuziehen: sie müssen zu Hause lesen und über den Inhalt des Gelesenen in der Klasse berichten, auch mündlich oder schriftlich die durchgesprochenen Pensa in zusammenhängender Darstellung reproduzieren. Das thun sie gern, wenn sie nicht gänzlich invita Minerva arbeiten, und das ist für sie eine gute Übung im Denken wie im Sprechen. — Vom Kritisieren und Ästhetisieren hält Klaucke nichts. Ich meine auch, wenn wir uns nur ernstlich bemühen, unsere Klassiker zu verstehen und nicht mit irgend einer Theorie im Kopfe an sie herantreten, wird aller Grund, sie zu meistern, wegfallen; zur Zeit wird sich eine apologetische Antikritik gegen Erklärer und Litterarhistoriker nicht umgehen lassen. — Technische Ausdrücke will Klaucke thunlichst gemieden wissen. Ich bin dem Gebrauch derselben um der Kürze und Präzision willen nicht eben abgeneigt, wenn der Schüler nur weifs — und das ist Sache des Lehrers —, was damit gemeint wird. — Klaucke empfiehlt dem Lehrer die bekannten Bücher von G. Freytag und Günther; ich möchte doch vor allem an Aristoteles-Lessing festhalten, so wenig ich den Nutzen verkenne, den Freytags Technik des Dramas in der Hand eines verständigen Lehrers stiften kann. Vor Günthers Buch möchte ich warnen. Derselbe irrt nicht nur in der Auffassung der „poetischen Gerechtigkeit“, sondern hat sich auch einen zu engen und darum falschen Begriff von dem Tragischen gebildet, so dafs er mir weder über die alte noch über die moderne Tragödie gerecht zu urteilen scheint.

3) Emil Grosse, Das Ideal und das Leben von Schiller. Zum Schulgebrauch erklärt. Mit einem Anhange. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. 88 S. 1,60 M.

Grosse druckt das Gedicht mit den später weggelassenen Strophen und mit den Varianten ab, so dafs man in die Entstehung desselben einen Einblick erhält. Dann folgt der Brief Schillers an W. von Humboldt über dasselbe und Humboldts Antwort, wodurch der richtige Gesichtspunkt für die Erklärung gewonnen wird. Um den Grundgedanken nach allen Seiten darzulegen, bietet ein längerer Abschnitt „Über das Gedicht“ dahin zielende Aussprüche Humboldts, Schillers, Goethes u. a., prosaische wie poetische. Es wird erwiesen, dafs unser Gedicht nur vom Reiche des Schönen zu verstehen ist; die Fragen: was kann und will die Poesie? wie verhält sich die Kunst zur Religion? was ist eine Idee und was ein Ideal? welche Mittel dienen sonst noch

zur Erhebung über das Irdische? werden bündig und treffend erörtert. Mit besonderer Freude hat Ref. die Auseinandersetzung über Wesen und Macht des Glaubens, über das Evangelium Christi und das „weltliche Evangelium“ gelesen. — Der folgende Abschnitt reproduziert den Inhalt des Gedichtes, Strophe für Strophe „ordentlich in vernehmlicher Prosa“, wie es Schiller selbst in einem Briefe an Humboldt vorschlug. Endlich wohlausgewählte „Bemerkungen im einzelnen“ und eine „Schlufsbemerkung“. — Der Anhang enthält einen Abschnitt aus Lehrs' Abhandlung über die Horen, aus Platons Phädrus (Kap. 25—31 übersetzt von Lehrs) und aus Winckelmann, über den Apollo von Belvedere.

Wenn ich bedenke, wieviel Mühe mich die Erklärung gerade dieses Schillerschen Gedichtes gekostet hat, so könnte ich beinahe neidisch werden, dafs jetzt den Kollegen alles Wünschenswerte so vortrefflich zubereitet wie auf dem Präsentierbrett entgegengebracht wird. Aber es ist erfreulich, bei andern zu lesen, was man selbst gedacht und geschrieben hat, doppelt erfreulich, wenn man dadurch befestigt und gefördert wird. Grosses Arbeit ist eine Musterleistung. So müssen philosophische Gedichte von Schiller interpretiert werden.

Blankenburg a. H. H. F. Müller.

---

1) Ferdinand Schmidt, Der Götterhimmel der Germanen. Wittenberg, Herrosé. 132 S. 1,60 M.

Die germanische Mythologie für die Jugend darzustellen ist eine Aufgabe, welche bis jetzt noch von niemand — auch vom Verfasser des vorliegenden Büchleins nicht — befriedigend gelöst ist. Man hat sich teils zu weit von der Edda entfernt, teils ist man ihr zu ängstlich gefolgt und hat nicht beachtet, dafs die Art der Darstellung in jenen Liedern dem jugendlichen Bedürfnis in keiner Weise entspricht. Das vorliegende Büchlein von dem bekannten Jugendschriftsteller Ferd. Schmidt gehört zu den letzteren, aber es fügt noch einen Fehler hinzu, nämlich den, dafs es — oft mitten in der Erzählung, gewöhnlich aber am Schlufse der Einzelerzählungen — eine Deutung des Mythus giebt unter Berufung auf die verschiedenen Autoritäten. Schmidt erzählt nicht schlicht und einfach, wie es der Jugend angemessen ist, sondern er verirrt sich fort und fort in den Ton eines Feuilletonaufsatzes, der aus Raisonnements und Citaten zusammengetzt ist. Die Frische der Darstellung in einzelnen Partieen und der Flufs des Ganzen vermag für diesen Mangel keinen Ersatz zu bieten.

Nachdem der Verf. in der „Vorhalle“ über „Land und Volk“ schwunghaft und — wie wir gern zugestehen — anregend und erwärmend gesprochen hat, folgt sogleich ein Abschnitt, der meines Erachtens in eine auf die Jugend berechnete Darstellung nicht gehört; er handelt von der „Entstehung der Vorstellungen

von den Göttern" und von der Geschichte der „Götter- und Heldenlieder", wobei ihm die Bemerkung, dafs der Name „Edda" auf die Frauen als die Bewahrerinnen der heiligen Gesänge hinweise, zu einer sehr gesuchten und phrasenreichen Apostrophe an diese Anlafs giebt. Solche Versuche, wissenschaftliche Fragen der Jugend mundgerecht zu machen, führen naturgemäfs zu mehr oder weniger schiefer, unklarer und phrasenhafter Darstellung und verführen die Jugend zu phrasenhaftem Nachsprechen. Was soll sich ein Knabe z. B. denken, wenn es S. 29 heifst: *wahrlich, es war damit* (mit den alten heidnischen Liedern) *für das deutsche Volk mehr als der von dem grimmen Hagen in den Rhein gesenkte Nibelungenhort verloren gegangen!* Auch in der folgenden Vorführung des Inhalts der Edden, imbesondern der Völuspa tritt dieser feuilletonistische Zug immer wieder hervor. Verf. spricht — um nur einiges anzuführen — S. 40 f. über die Auffassung der Nornen: *Gerade die Auffassung der Nornen als Naturkraft zeigt den gedankenvollen Glauben unserer Väter: die Natur liebten sie, aber sie wufsten wohl, dafs man sich ihr auch beugen müsse. Doch nicht mit weichlicher Nachgiebigkeit fügten sie sich, sondern mit trotzigem Mannesmut. Und darin zeigt sich die ganze kräftige Überlegenheit des altdeutschen Geistes über den schwächlichen Pessimismus unserer krankhaften modernen Menschen* u. s. w. Und einigermafsen bedenklich ist es doch auch, wenn es in diesem der deutschen Jugend vorgehaltenen Lobe ihrer Altvordern weiter heifst: *Da ist nichts von Schwächlichkeit, nichts von Nachgiebigkeit, nur unbändiger Trotz* (!). S. 51 lesen wir als Einleitung zur Völuspa: *Es entsprossen dem Lebensbaume ihres* (*der Germanen*) *Glaubens ohne Aufhören neue Knospen, Blätter und Blüten; seine Wurzeln wurden aber aus dem die heiligste Stelle in ihrer Seele einnehmenden Urdbrunnen gespeist, dessen Wasser geheimnisvollen Tiefen entquillt.* Das mag zur Charakterisierung genügen.

Aber auch in den erzählenden Partieen an und für sich erhält der jugendliche Leser keine bestimmten, fest umrissenen Bilder, weil sich der Verf. eben viel zu sehr von der zerrissenen phantastischen Darstellungsweise der Edda leiten läfst. Die einzige Figur, die einigermafsen plastisch hervortritt, ist Loki.

Wer eine germanische Mythologie für die Jugend schreiben will, mufs meines Erachtens den Stoff, den die Edda bietet, völlig frei und selbständig gestalten. Verf. selbst giebt in seiner Betrachtung S. 121 ff. dazu die angemessene Disposition. Es ist die Erzählung der Welttragödie von dem goldenen Zeitalter, von dem einreifsenden sittlichen Verderben, dem Untergange und der Erneuerung der Götterwelt. In ihr mufs jede Götterperson fest charakterisiert werden und ihre bestimmte Stelle erhalten, und die Kunst besteht darin, die für diese sittliche Idee wesentlichen Züge in der Überlieferung zu finden und zu einem den Geist derselben treu wiedergebenden plastischen Bilde zu vereinigen.

Diese Erzählung mufs einfach und schlicht nach Märchenart gehalten sein, mufs sich freihalten von allen Betrachtungen und Deutungen und mufs lediglich durch sich selbst, durch ihren poetischen Gehalt wirken. Dabei findet der Erzähler noch Gelegenheit genug, die Beziehung der Göttergestalten zur Natur hervortreten zu lassen und dadurch eine Ahnung von der Entstehung der Naturmythen zu wecken, nicht minder auch, das Verständnis des germanischen Charakters durch scharfe Pointierung gewisser Züge anzubahnen. Freilich müfste dann dem Verhältnis des Menschen zu den Göttern ein besondrer Teil gewidmet werden, der recht gut in die Erzählung des Siegfriedmythus auslaufen kann. Dafs eine solche Darstellung der germanischen Mythologie nicht so einfach ist, als das Recept hier aussieht, verkenne ich natürlich keinen Augenblick; es giebt auch wohl noch andre Wege; aber der Versuch zu fester, plastischer Begrenzung unserer Mythen unter einheitlichen Gesichtspunkten mufs gemacht werden, wenn anders wir ihr neben der griechisch-römischen Mythologie eine berechtigte Stelle in der Schule sichern wollen.

2) J. Stuhrmann, Die Idee und die Hauptcharaktere der Nibelungen. Paderborn, Schöningh, 1886. 79 S. 1,20 M.

Die Erklärung mittelhochdeutscher Gedichte hat sich neuerdings in bemerkenswerter Weise der Untersuchung von Idee und Komposition der uns vorliegenden Gestalt ohne Rücksicht auf deren Entstehung zugewandt. Ist auch die Frage „was haben jene Dichter gewollt und wie sind sie ihrer Idee gerecht geworden?“ nie ganz übergangen worden, so ist sie doch immer wieder von den gelehrten Untersuchungen über Entstehung und Geschichte des Stoffes, über Grammatik, Metrik u. a. in den Hintergrund gedrängt worden. Einen Beitrag nach dieser Richtung hin liefert die vorliegende Schrift. Sie bringt nicht gerade Neues für die Auffassung des Nibelungenliedes; aber sie hat das Verdienst, in klarer und gewandter Darstellung gezeigt zu haben, dafs der Gedanke von dem bittern Wechsel zwischen Freude und Leid (*daz liebe mit leide ze jungest lônen kan*, oder wie es bei Walther heifst *herzeliebes, swaz ich des noch je gesach, dâ was herzeleide bî*), dafs dieser Gedanke nicht nur gelegentlich im Gedichte auftaucht, sondern dafs er das Ganze beherrscht und von dem letzten Gestalter desselben — mögen wir ihn mit Lachmann als einen blofsen Verbinder der alten Lieder oder mit Bartsch als einen selbständigen Bearbeiter derselben ansehen — bewufst zur Geltung gebracht ist. Der Verfasser hätte zur Erhärtung dieser Auffassung allerdings weniger Gewicht auf die zahlreichen Stellen legen sollen, wo Freude und Leid gegenübergestellt werden, denn unter diesen sind so viele rein formelhaft und so sehr Gemeingut des Volkes, dafs sie sich als Beweisstellen nicht gut verwerten lassen: viel wichtiger sind seine Ausführungen auf S. 16 ff., wo er sehr an-

sprechend geltend macht, dafs dieser einfachste und volksmäfsigste aller dichterischen Gedanken gerade in jener Zeit des ersten poetischen Aufschwungs eine beherrschende Stellung gewinnen mufste und sich bei der Wiederbelebung der alten Heldenlieder eigentlich ganz von selbst als der leitende Gesichtspunkt bot. Eine genauere Untersuchung der Litteratur nach dieser Seite hin wäre allerdings wünschenswert gewesen; die bayrisch-österreichischen Dichter vor Walther hätten gewifs reiche Ausbeute gegeben. Dafs diese Dichter Lyriker sind, fällt nicht ins Gewicht, denn der Verf. weist selbst mit Recht darauf hin, dafs die ganze Stimmung der Zeit lyrisch war, und dieser lyrische Ton klingt ja auch sonst auf jeder Seite des Nibelungenliedes wieder an. Dafs sich dem Leser oft auch andere Gesichtspunkte aufdrängen, dafs also die Einheit des Gedankens mehrfach gestört wird, leugnet der Verf. nicht, aber er erklärt diese Störungen mit Recht als Nachwirkungen des mythischen Ursprungs des Stoffes; so die mehrfach auftretende Beziehung zu dem Fluche, der auf dem Gold-Horte lastet, sowie der fatalistische Zug, der in dem ganzen Schicksal der Burgunder liegt. Der Verf. schliefst seinen ersten Teil mit einigen interessanten Hinweisen auf die allmähliche Ersetzung der alten sinnlichen Motive des Mythus durch sittliche, sowie auf den hervorragend tragischen Gehalt des Nibelungenliedes.

S. 29—79 ist den Hauptcharakteren des Nibelungenliedes gewidmet. Hier bekundet sich überall feine Auffassung und liebevolles Eindringen in den Stoff. Der Auffassung des Verf.s entspricht die meinige durchaus. Als einen noch nicht hinreichend beachteten Punkt führe ich die nachweisbaren Spuren ursprünglicher Unfreiheit Siegfrieds an, welche den einheitlichen Eindruck seines Charakters stören. Willkommene Belege dazu giebt W. Müller in seinem neuen Buche „Mythologie der deutschen Heldensage“. Diese fesselnden Charakteristiken werden sich ganz besonders fruchtbar für den Schulunterricht erweisen. Sie sind durchaus frei von phrasenhafter Verherrlichung, aber sie sind mit Wärme und tiefer nationaler Empfindung geschrieben und erwärmen daher auch den Leser. So ist die ganze Schrift in hervorragender Weise geeignet, die nationale Eigenart des Gedichts verstehen zu lehren und vor der Thorheit zu warnen, seinen Wert etwa an den homerischen Gedichten messen zu wollen. Wir wünschen ihr den besten Erfolg.

Schöneberg b. Berlin. G. Boetticher.

---

1) Curt Schaefer, Französische Schulgrammatik für die Oberstufen. 1. Teil: Formenlehre. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1886. VIII u. 104 S. 1 M.

Das Buch ist mehr als eine zweite völlig umgearbeitete Auflage, es ist fast durchgängig ein ganz anderes geworden und steht

offenbar unter dem bestimmenden Einflusse des im Vorwort genannten Herrn Prof. Tobler, dessen helfende Hand man überall dankbar herauserkennt. Die zur 1. Auflage gemachten Ausstellungen (vgl. Zeitschr. f. d. G.-W. 1885 S. 774—777) sind beseitigt, namentlich ist viel Überflüssiges unterdrückt worden sehr zum Vorteile des Buches. Das Vorwort zu dieser Auflage stellt scharf den Grundsatz auf: „die Errungenschaften der romanischen Sprachwissenschaft der Schule dienstbar zu machen, insoweit als dieselben der formalen Ausbildung des Schülers förderlich sind und dazu dienen, ihn in den Geist der Sprache einzuführen und ihm den organischen Bau derselben zu veranschaulichen.“ Lateinische und griechische Vorkenntnisse verlangt Verf. auch jetzt nicht, und doch ist auch die neue Auflage voll von Erklärungen aus dem Lateinischen heraus. — Den in seiner Broschüre: Die vermittelnde Methode, ein praktischer Vorschlag zur Reform des französischen Sprachunterrichts (Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1885) S. 18 für das Vorwort zur Grammatik versprochenen Nachweis, „dafs die französische Sprache als formales Bildungsmittel dem Lateinischen ebenbürtig, in mancher Hinsicht sogar ihm vorzuziehen“, ist Verf. leider schuldig geblieben.

2) Curt Schaefer, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, im Anschlufs an die französische Schulgrammatik für die Oberstufen. 1. Teil: Formenlehre. Berlin, Winckelmann u. Söhne, 1885. VII u. 179 S. 1,20 M.

Das Übungsbuch bildet eine „notwendige Ergänzung“ der Grammatik. Es liegt nunmehr vollständig vor. Der zweite Abschnitt enthält Nr. 91—147 zu § 21—39 der Grammatik, Nr. 148—150 „zur Wiederholung der wichtigsten gegebenen Anmerkungen“, S. 164—179 Wörterverzeichnis. Vgl. Zeitschr. f. d. G.-W. 1885 S. 777.

3) W. Bertram, Questionnaire grammatical. Les règles renfermées dans la grammaire de Ploetz rédigées par demandes et par réponses. Brême, M. Heinsius, 1886. VIII u. 203 S.

Das Buch eignet sich für solche Anstalten, welche den französischen Unterricht nach der Schulgrammatik von Ploetz und zwar in französischer Sprache erteilen. Für diese bietet es ein recht bequemes Hülfsmittel und giebt namentlich dem Lehrer manchen nützlichen Wink, manchen verwendbaren Ausdruck, durch Heranziehen von Beispielen und durch Zusatznoten recht brauchbaren Stoff für das Bedürfnis des Unterrichtes. Im engsten Anschlufs an die Fassung der Regeln bei Ploetz behandelt Verf. in ebenfalls 79 Lektionen den Stoff der Schulgrammatik in der Form von Frage und Antwort und liefert so eine „Art grammatischen Katechismus“. Die Regeln der Grammatik will er benutzt wissen als Stoff zur Einübung der französischen Sprache, entweder bei zusammenhängenden Wiederholungen oder besser schon

bei der Durchnahme der einzelnen Regeln neben der Besprechung in deutscher Sprache. „Pourquoi, en effet, so fragt er, la grammaire serait-elle exclue des matières de conversation? La grammaire n'est-elle pas cet objet d'enseignement dont les élèves s'occupent le plus assidûment? dont ils apprennent la terminologie dans le plus grand détail? Et les entretiens sur la grammaire les rendraient-ils incapables de parler d'histoire, de géographie, de littérature, de la pluie et du beau temps? Parler une langue étrangère, est-ce autre chose que la faculté d'exprimer dans l'idiome étranger tout ce qu'on sait?" Namentlich für die Lektürestunden empfiehlt er nur die französische Fassung der Regeln verwenden zu lassen, als Einführung in die französische Konversation. Damit gerät Verf. freilich in Widerspruch mit allen denjenigen, welche die Grammatik gänzlich aus der Lektürestunde verbannt wissen wollen, und tritt ebenfalls in Gegensatz zu der Cirkularverfügung des preufsischen Unterrichtsministeriums vom 31. März 1882, welche zwar die Anwendung der französischen Sprache angelegentlichst empfiehlt, aber nur bei Wiederholung des Gelesenen, und sogar ausdrücklich davor warnt, die französischen Sprechübungen an den grammatischen Unterricht anzuschliefsen, weil dadurch die Schärfe der Auffassung grammatischer Verhältnisse Abbruch erfährt. „Selbst an Realgymnasien und Ober-Realschulen, sagt die Verfügung, hat der fremdsprachliche Unterricht nicht die Aufgabe Konversationsfähigkeit über die Vorgänge des täglichen Lebens zu erzielen." Wie viel weniger eignet sich also wohl die Grammatik als Konversationsstoff, am allerwenigsten auf einem Gymnasium, an welchem sich jede andere Grammatik der lateinischen unbedingt unterordnen mufs. So beschränkt sich die Verwendbarkeit des Buches von selbst auf ganz bestimmte engere Kreise, zu welchen das Gymnasium nicht gehört. — In der Abfassung der Regeln in französischer Sprache ist überall die Ausdrucksweise sorgfältig erwogen; Verf. stützt sich möglichst auf französisch geschriebene Grammatiken (von Bescherelle, Roche, Borel, Ploetz etc.), sodafs man wohl schwerlich einer nicht französischen Wendung begegnen wird. — Verf. stellt für später in Aussicht eine Erweiterung des Buches zu einem vollständigen grammatischen System, S. IX: „J'ai l'intention d'introduire peu à peu dans le cadre tracé par la grammaire de Ploetz, tout en le conservant intact, des matières additionnelles qui pourraient compléter le système grammatical, de sorte que l'élève aurait à sa disposition outre la traduction française des règles rédigées en allemand, une grammaire relativement complète, et surtout les préceptes de style les plus indispensables."

Berlin. P. Schwieger.

Gustav Richter und Horst Kohl, Annalen des Fränkischen Reiches im Zeitalter der Karolinger. Erste Hälfte. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1885. 207 S.

Selbst auf die Gefahr hin, den bescheidenen Wert der nachfolgenden Anzeige dadurch noch mehr herabzudrücken, will ich ein Geschichtchen zur Entstehung derselben vorausschicken. Ich fand auf S. 195, nachdem ich also den gröfsten Teil des 207 Seiten zählenden Buches bereits durchgearbeitet hatte, folgendes Citat: „Im Eingang dankt Karl Christo, qui nos — in tantum divites efficere conatus est, ut in diebus nostris diu quaesitam et semper desideratam pacem inter orientale et occidentale imperium (—) stabilire et ecclesiam suam catholicam — in nostro tempore adunare atque pacificare . . . Mir schien diese Art der Wiedergabe nicht die angemessene, indem ich zunächst den Abschlufs des Satzes durch ein von ut abhängiges verbum finitum erwartete. Um nun bei meiner beabsichtigten Anzeige wenigstens diesen Mangel als Beweis sorgfältigster Prüfung anmerken zu können, bat ich einen auswärtigen Freund, mir die ganze Stelle aus Jaffé, Bibl. rer. Germ. abzuschreiben. Dies geschah denn auch, nachdem ich freilich erst durch einen zweiten Brief ein Versehen hinsichtlich des Fundortes der betreffenden Stelle zu berichtigen gehabt hatte. Da lauten die Worte nun also: „ecclesiam suam catholicam . . . . sicut semper regere ac protegere, ita etiam nunc idem in nostro tempore adunare atque pacificare dignatus est“; woraus zu merken, dafs das fragliche ut nicht Konjunktion, sondern Adverbium ist; mein Irrtum würde also nicht entstanden sein, wenn das Citat ein klein wenig vollständiger gegeben worden wäre.

Warum ich aber dieses Geschichtchen erzähle? Nun einmal, um die ausgezeichnete Arbeit des vorliegenden Buches gleich von vornherein als solche zu kennzeichnen, bei welcher auch der eifrigst spürenden Rezensentennase erhebliche Mängel zu finden schwer fallen dürfte. Sodann aber möchte damit zur Genüge dargethan sein, wie fast unmöglich es unser einem, der ohne die Hilfsmittel einer gröfsern Bibliothek zu arbeiten genötigt ist, gemacht wird, eine gewissenhafte und ausreichende Prüfung solcher Werke, wie es das vorliegende ist, zu übernehmen. Man mufs die Zuverlässigkeit der Citate auf Treu und Glauben annehmen und kann sich höchstens durch einige Stichproben an dem wenigen zugänglichen Material für diesen Glauben die subjektive Berechtigung zu verschaffen suchen. Nun, die von mir in dieser Richtung angestellten Proben (in einigen Bänden der „Forschungen zur deutsch. Gesch.“) haben solche Zuverlässigkeit allenthalben dargethan. Nur in Bezug auf einige Stellen, an welchen unsere Annalen selbst citiert werden, mufs Folgendes berichtigt werden. Ich gebe gleich die richtige Angabe. Auf Seite 15 Anm. d, Zeile 2 v. o. mufs es heifsen 755a; S. 69a

Z. 9 v. o. 755b; ib. Z. 21 v. o. 769e; S. 91c Z. 2 v. o. 768g; S. 93b Z. 3 v. o. 782c; S. 110a Z. 6 v. o. 792d; S. 118d Z. 4 v. o. 768g; S. 131c Z. 11 v. o. 782a; S. 158b Z. 11 v. o. 79o; S. 172f Z. 7 v. o. 807d. Sonst ist, von wenigen leicht zu bemerkenden Fehlern abgesehen, die Drucklegung korrekt, das Papier gut; nur sind die Typen in den Anmerkungen unter dem Text, sowie die auf die Ausführungen verweisenden Buchstaben etwas zu klein, so dafs z. B. bei letztern c und e oft kaum zu unterscheiden sind.

Nun aber die Hauptsache, der Wert des Buches als wissenschaftliche Leistung und Hilfsmittel bei Studium und Unterricht. Der Verfasser durfte in der Vorrede mit Recht auf die „wohlwollende Aufnahme“ hinweisen, welche der bereits 1873 erschienene erste Teil des Werkes (Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. Von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Untergang der Hohenstaufen. Ein Hilfsbuch für Geschichtslehrer etc. I. Abth. Halle 1873. Buchhandlung des Waisenhauses) gefunden hat. Und wenn dabei auch der von mir im Jahrgange 1874 dieser Zeitschrift gegebenen Besprechung jenes ersten Teiles Erwähnung geschieht, so braucht hier nur gesagt zu werden, dafs alles, was dort geschrieben steht, auch für diesen zweiten Teil in vollem Umfange aufrecht erhalten und gerühmt werden soll. Allerdings ist derselbe noch weniger als der erste Teil als eigentliches Hilfsmittel beim Unterricht anzusehen; vielmehr ist die „ursprüngliche“ Absicht teilweise aufgegeben, und das Buch soll, wie schon die Änderung im allgemeinen Titel „Ein Handbuch für das wissenschaftliche Studium der deutschen Geschichte im Mittelalter“ andeutet, Material und Gesichtspunkte zu solchen selbständigen Studien bieten, und zwar zunächst für die Epoche von der Thronbesteigung Pippins bis zum Tode Karl des Grofsen. — Dem Geschichtslehrer dürften dabei besonders die zahlreichen und umfassenden Auszüge aus den Kapitularien höchst willkommen sein; sie geben ihm ein treffliches Material und mannichfache Anregung bei Erörterung der wirtschaftlichen und socialen Verhältnisse; wie denn die Bedeutung und Notwendigkeit solcher Erörterungen und Hinweise zur Vertiefung und Belebung des Unterrichtes immer mehr erkannt wird.

Leider wird die Freude, mit welcher das endliche Erscheinen dieser Fortsetzung begrüfst werden mufste, dadurch in nicht geringem Grade gedämpft, dafs seit dem Erscheinen des ersten Teiles nunmehr elf Jahre verflossen sind, und dafs trotzdem die Fortsetzung, von der überdies zunächst auch nur die erste Hälfte vorliegt, nicht mehr als die oben bezeichnete, zwar überaus wichtige, im Hinblick auf den ganzen ins Auge gefafsten Zeitraum aber doch immer nur kurze Epoche umfafst. Ist da ein Abschlufs des Werkes überhaupt noch zu erhoffen? Doch warum

nicht an der Möglichkeit festhalten! Das Erscheinen der zweiten Hälfte des vorliegenden Bandes, welche eine „zusammenhängende Darstellung des karolingischen Staatswesens, mehrere Excurse und ein Verzeichnis der benutzten Quellen und Hilfsmittel enthalten“ soll, war für das Jahr 1886 in sichere Aussicht gestellt. Schon im vorliegenden Teil finden sich zahlreiche Hinweise auf dieselbe. Dazu scheint in Dr. Horst Kohl eine vorzügliche Kraft zur Mitarbeit gewonnen zu sein. Schon bei dem vorliegenden Bande hat er einen erheblichen Teil der Arbeit übernommen. Wenn nicht die Vorrede selbst darauf hinwiese, würde es der minutiösesten Untersuchung bedürfen, um den Anteil, den jeder der Herren Verfasser an der gemeinschaftlichen Arbeit hat, auch nur annähernd zu bestimmen. — Möchten denn in immer kürzeren Zwischenräumen die einzelnen Fortsetzungen uns geschenkt werden. Auch hier gilt das bis qui cito; wir werden auch mit solchen einzelnen Fortsetzungen zufrieden und dafür dankbar sein.

Züllichau. G. Stoeckert.

---

1) G. Leonhard, Grundzüge der Geognosie und Geologie. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Nach des Verfassers Tode besorgt durch R. Hoernes. I. und II. Lieferung mit 84 Holzschnitten. Leipzig, C. F. Wintersche Buchhandlung, 1886.

Da von diesem früher so geschätzten Lehrbuche seit 1874 keine neue Auflage mehr erschienen war, so hatte es fast den Anschein, als wäre dasselbe durch die 1872 erschienenen „Elemente der Geologie“ von H. Credner ganz verdrängt worden. Das Erscheinen der vierten Auflage beweist aber, dafs Leonhards Werk neben dem genannten seinen alten Platz behauptet hat; es ist sogar zu erwarten, dafs dasselbe in der neuen Bearbeitung sich zu den alten noch neue Freunde erwerben wird. Die meisten Kapitel der neuen Auflage haben zahlreiche Ergänzungen erhalten und einige eine teilweise Umarbeitung erfahren. In der Petrographie ist der Bearbeiter der Einteilung von Gümbel gefolgt, da er dieselbe für die Zwecke der Geologen „höchst vorteilhaft“ hält. Für diese Einteilung werden ihm aber die Geologen keinen Dank wissen, da wohl die meisten derselben der Zirkelschen Klassifikation der Gesteine folgen. Es ist sehr erfreulich, dafs die „Übersicht der fossilen Pflanzen und Tiere“ auch in die neue Auflage übergegangen ist und dafs in einem ganz neuen Abschnitt: „Geologie der Gegenwart“ die gegenwärtig an der Erdoberfläche sich vollziehenden geologischen Veränderungen besprochen werden, da nur das Verständnis derselben und die Kenntnis der ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen Aufschlufs über die geologischen Erscheinungen früherer Erdperioden geben kann. Ich halte es auch für zweckmäfsiger diesen Abschnitt der

„historischen Geologie", welche die dritte Lieferung enthalten wird, vorauszuschicken. Diese vierte Auflage ist schön ausgestattet und durch viele neue Holzschnitte illustriert.

2) G. Hickethier, Bilder aus der Gesteinslehre. Ein methodischer Leitfaden für den mineralogischen Unterricht an Gymnasien. Barmen, Hugo Klein, 1886.

Das vorliegende Büchlein ist zunächst für die Schüler des Gymnasiums zu Barmen geschrieben; daher hat in erster Linie die Umgebung dieser Stadt und weiter die Geologie von Rheinland-Westfalen besondere Berücksichtigung gefunden. Der Inhalt ist in folgende Kapitel gegliedert: I. Quarz (Gestalt des Quarzes, Unvollkommenheit der Krystalle. Physische Eigenschaften der Mineralien. Abänderungen des Quarzes u. s. w.), II. Salz, III. Grundbegriffe der Chemie, IV. Kalk, V. Schwefel (Schwefelkies, Schwefel, Vulkane), VI. Eisen, VII. Zink, Kupfer (Galmei, Kupferkies), VIII. Kohle (Steinkohle, Torf, Braunkohle, Anthracit, Petroleum, Asphalt, gestaltete Kohle), IX. Thon (Grauwacke, Thon, Töpferei, geologische Gruppen), X. Übersichten (Gestalten der Krystalle, krystallinische Gestalten, Vorkommen der Mineralien, Anfühlen der Mineralien, Grundstoffe, geologische Zeitalter). Bei der Schilderung der krystallographischen Eigenschaften des Quarzes begegnen wir den früher gebräuchlichen schwerfälligen Bezeichnungen „Entscheiteleckung", „Entrandkantung" u. s. w., die man jetzt kaum mehr in wissenschaftlichen Lehrbüchern der Mineralogie findet. Hätte es sich nicht empfohlen, mit der Beschreibung des Steinsalzes zu beginnen, da dessen krystallographische Eigenschaften doch viel einfacher sind als die des Quarzes, namentlich des Bergkrystalls? Die Beschreibungen der einzelnen Mineralien sind sehr anschaulich und erschöpfend. In diesem für die Obertertia bestimmten Leitfaden hätten chemische Formeln und Angabe der procentischen Zusammensetzung der Mineralien füglich wegbleiben können. Man kann einem Obertertianer durch einige einfache Versuche die chemischen Eigenschaften der einfachen Mineralien klar machen ohne Anwendung einer Formel. Das gehört in die Untersecunda. Die vielen Zahlenangaben für die Gröfsen von Meteorsteinmassen u. a. halte ich ebenfalls für überflüssig. Krystallfiguren fehlen in diesem Schriftchen gänzlich.

3) H. Zwick, Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie. Mit 27 Abbildungen. 2. Auflage. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung (R. Stricker), 1886. 0,60 M.

Nach diesem Leitfaden beginnt der mineralogische Unterricht zuerst mit einer Beschreibung des Granits, Kalksteins, Steinsalzes, Schwefels, Quarzes, Feldspaths, Bleiglanzes und Gipses; dann folgt eine Schilderung der „gesamten Merkmale der Mineralien". Bei der nun folgenden Einteilung der Mineralien ist das chemische System zu Grunde gelegt. Die Beschreibungen der einzelnen

Mineralien sind anschaulich und von den wichtigsten ziemlich ausführlich. Auf die krystallographischen Verhältnisse ist aber zu wenig Rücksicht genommen. Bei meinem mineralogischen Unterricht in der Unter- und Obertertia unseres Gymnasiums habe ich gefunden, dafs die Schüler, welche in der Quarta einen Kursus der geometrischen Formenlehre durchgemacht haben, mit grofsem Interesse den krystallographischen Betrachtungen folgen. Mit den schönen Glasmodellen von Thomas in Siegen kann man ganz leicht den Tertianern ein Verständnis für die wichtigsten Krystallformen beibringen. Ich lasse auch einige Formen zeichnen und nach Krystallnetzen aus Pappe kleben. Wenn der Herr Verfasser den mineralogischen Unterricht mit einer Schilderung des Granits und Kalksteins beginnt, so ist dies meiner Ansicht nach insofern nicht zweckmäfsig, als gerade bei diesen Gesteinen auf so mannigfache Verhältnisse Bedacht zu nehmen ist. Hiernach müfste man bei der Betrachtung der den Granit zusammensetzenden Mineralien zugleich drei verschiedene Krystallsysteme besprechen; denn durch das einfache Aufzählen der drei Bestandteile erhält der Schüler noch kein klares Bild vom Wesen des Granits; ebensowenig kann die Verwitterung und die Entstehung des Granits besprochen werden. Der Abrifs der Geologie schildert die Gesteine nach ihren Veränderungen, ihrer Lagerung und Entstehung und giebt eine Übersicht der Zeitalter und Formationen. Bei einer dritten Auflage könnten wohl die Krystallfiguren durch bessere ersetzt werden; das gilt namentlich von Fig. 12 und 14.

4) M. Krafs und H. Landois, Das Mineralreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. Mit 87 in den Text gedruckten Abbildungen. Dritte verbesserte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung, 1886.

Bei der Abfassung dieses für den ersten Unterricht in der Mineralogie bestimmten Buches haben die Herren Verfasser nicht so den richtigen Ton getroffen wie in ihren zoologischen und botanischen Büchern dieser Reihe. Das gilt hauptsächlich für den chemischen Teil der Schilderungen der Mineralien, wo die kompliziertesten chemischen Formeln aufgestellt werden. Den Obertertianern, für die das Buch geschrieben zu sein scheint, müssen solche Formeln doch nur als Hieroglyphen erscheinen, da diese Schüler noch gar keine chemischen Kenntnisse besitzen, und diese im mineralogischen Unterricht so weit zu entwickeln, dafs den Schülern die chemische Konstitution der Silikate klar wird, dazu reicht im mineralogischen Unterricht die Zeit nicht aus. Ebenso halte ich die Angabe der procentischen Zusammensetzung der Mineralien im ersten Unterricht für überflüssig; höchstens könnte dieselbe für einige der wichtigsten Erze gegeben werden. Wenn ein Schüler in der Vorrede liest, dafs bei der Auswahl des Stoffes die „einheimischen Mineralien“ den Haupt-Unterrichtsstoff

bilden, so könnte derselbe leicht zu dem Glauben verleitet werden, als wäre das Vorkommen der Mineralien, wie das der Pflanzen und Tiere, vom Klima abhängig. Für eine vierte Auflage erlaube ich mir einige Berichtigungen vorzuschlagen. Auf S. 34 wird gesagt, dafs die Achatsteine in Oberstein und Idar häufig vorkommen; das ist jetzt nicht mehr der Fall; die Achate kommen jetzt fast alle aus Südamerika. Der Kupferkies (S. 53) krystallisiert nicht als quadratische Pyramide, sondern hemiëdrisch als Sphenoïd; die beiden Sphenoïde können aber oft als Pyramide zusammen vorkommen. S. 2 mufs es heifsen: Schwefel- oder Eisenkies, anstatt Schwefel- und Eisenkies.

Leipzig. Fr. Traumüller.

---

1) **Richard Schurig, Himmels-Atlas, enthaltend alle mit blofsen Augen sichtbaren Sterne beider Hemisphären. Leipzig, R. F. Pfau. 3 M.**

Der vorliegende Atlas besteht aus acht Tafeln, von denen vier zur Darstellung der um die beiden Pole bis in einen Abstand von 60° liegenden Sterne bestimmt sind, während die übrigen vier den Himmelsgürtel zwischen + 40° und — 40° Deklination repräsentieren. Die letzteren Tafeln greifen daher nach Norden wie nach Süden um 10° in die ersteren über, ebenso ragen auch die beiden Nord- und Südpolarkarten, wie die vier Äquatorialkarten, zur Erkennung des Anschlusses ein gut Stück in einander hinein.

Die Sternbilder sind, was dem Atlas jedenfalls zum Vorteil gereicht, nur in ihren Umrissen angegeben, die Einzeichnung derselben, wodurch das Hervortreten der Sterne selbst immer stark beeinträchtigt wird, ist weggelassen. Dagegen hat in ziemlich weitem Umfange die Beifügung der zur Bezeichnung der Sterne dienenden Buchstaben und Zahlen stattgefunden, — gewifs eine willkommene Erleichterung für den Beobachter, der dadurch manches Nachschlagen im Sternkatalog zum Zweck der Identifizierung erspart.

Die in den Karten aufgeführten Sterne gehen bis zur Gröfsenklasse $6^1/_3$ und sind um drittel Gröfsenklassen von einander unterschieden. An gewissen, einem Stern beigegebenen Merkmalen, z. B. einem Strahlenkranz oder einem umschriebenen Kreis, ist der Stern als veränderlich oder als Doppelstern erkennbar. Auch Nebel, mit blofsen Augen sichtbare sowohl als teleskopische, sind auf den Karten verzeichnet. In acht kleinen Kartons sind noch besonders interessante Objekte des Fixsternhimmels abgebildet.

Was die vollständige Wiedergabe aller für ein normales Auge sichtbaren Sterne anlangt, so scheint der Atlas, nach einer an mehreren Stellen des nördlichen und südlichen Himmels vorgenommenen Prüfung zu schliefsen, in diesem Punkt mit grofser Sorgfalt bearbeitet zu sein. Kleinere Mängel lassen sich aller-

dings auffinden. So kommt z. B. öfters vor, dafs derselbe, zwei Karten angehörige Stern auf der einen Karte einer um ein Drittel höheren oder tieferen Gröfsenklasse zugezählt wird als auf der andern, vermutlich weil in dem einen Fall der zur Unterscheidung dienende weifse Punkt in der Mitte nicht deutlich genug beim Druck hervorgetreten ist. Einmal ist auch ein Sternchen ganz ausgefallen. Die beiden Nebel in der Andromeda und in der Leier, welche in den Kartons der ersten Tafel besonders abgebildet sind, haben dort wohl infolge eines Druckfehlers negative statt positive Deklination erhalten.

Wahrscheinlich dem bei anderen Atlanten beobachteten Gebrauch folgend und um die Tafeln den Nationen nichtdeutscher Zunge leichter zugänglich zu machen, hat der Autor Titel des Werkes, sowie die Erklärung der Sternbezeichnung auch in lateinischer Sprache angegeben. Als ein dabei einmal untergelaufener *lapsus calami* ist wohl *stella duplica* anzusehen.

In der den Tafeln vorausgehenden kurzen Erläuterung finden sich die lateinischen Namen der Sternbilder verdeutscht und aufserdem noch viele interessante Angaben hinzugefügt. Nicht unerwünscht ist für manchen wohl auch das Verzeichnis der Namen und der Positionen der früher eingeführten und jetzt wieder beseitigten Sternbilder.

Man kann von dem Atlas wegen seiner im Vergleich zu den übrigen Atlanten aufserordentlichen Billigkeit, sowie wegen seiner Vollständigkeit und Übersichtlichkeit wohl erwarten, dafs er in Laien- wie in Fachkreisen sich recht bald einbürgert.

2) Ch. Paulus, Tafeln zur Berechnung der Mondphasen. Zum Gebrauch beim Unterricht in der mathematischen Geographie entworfen und mit erklärendem Texte herausgegeben. Tübingen, Franz Fues. VI u. 72 S. 8. 1,80 M.

Das vorliegende Werkchen enthält eine recht klar geschriebene Anleitung zur Berechnung der Mondphasen innerhalb des Zeitraums 800 v. Chr. bis 2100 n. Chr. Die Berechnung der Tafeln aus den Formeln und ihr Gebrauch ist gut erläutert, die typische Anordnung der Formeln könnte vielleicht manchmal etwas übersichtlicher sein. Aus den Lehmannschen Tafeln sind auch noch die Kriterien angeführt, ob mit den Syzygien des Mondes eine Finsternis verbunden ist. Die Rechnung ist, wie meist bei der Benutzung astronomischer Tafeln, eine ganz einfache, keine tiefe mathematische Bildung erfordernde und das Werkchen daher allen, welche sich für die Berechnung von Mondphasen interessieren, zu empfehlen. Wir denken hierbei namentlich an die Liebhaber der Astronomie, denen wohl auch die im Vorwort in Aussicht gestellte Hinzufügung eines Anhanges sehr willkommen sein würde, dagegen halten wir die Einführung des Buches in Gymnasien und ähnlichen Schulen nicht für zweckmäfsig. Denn wenn der Schüler auch den Gebrauch der Tafeln ohne besondere Schwierigkeit zu

erlernen und die zum Verständnis der Buchstaben, welche in den Argumenten auftreten, nötigen astronomischen Begriffe wie mittlere und wahre Anomalie nach gehöriger Erläuterung sich anzueignen vermag, so bleibt ihm doch der Ursprung der den Tafeln zugrunde liegenden Formeln völlig verschlossen, da man ihm wohl schwerlich eine Theorie allgemeiner Störungen wird vortragen wollen. Dem Schüler ein handlangermäfsiges Rechnen nach unverstandenen Formeln zuzumuten, ist in den höheren Klassen aber jedenfalls nicht angebracht, wie es auch verfehlt wäre, dem Schüler den mechanischen Gebrauch der Logarithmen beizubringen, ohne ihn ihre Entstehung und die Gesetze kennen zu lehren, auf welchen die Vereinfachung der Rechnung beruht. — Auf den Beifall der Geographen wird der Verfasser wohl verzichten müssen, wenn er im Vorwort Greenwich westlicher gelegen sein läfst als „irgend einen andern Ort des europäischen Kontinents“.

Berlin. O. Knopf.

H. Müller, Leitfaden zum Unterrichte in der elementaren Mathematik mit einer Sammlung von Aufgaben. Neunte Auflage des Georg Mayerschen Leitfadens. 2 Abteilungen: Arithmetik 139 S.; Geometrie und Trigonometrie 149 S. München, J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping), 1886.

Verfasser ist bemüht gewesen, in dem vorliegenden Leitfaden den Schülern ein Buch in die Hand zu geben, das den Anforderungen in Bezug auf methodische Ausführlichkeit möglichst entspricht. Dies tritt namentlich in dem ersten Teile, der Arithmetik, hervor. Es sind hier mit grofser Sorgfalt die Regeln über die einfachen Operationen zusammengestellt. Allerdings ist Verfasser dabei häufig zu weit gegangen. So giebt er z. B. für die Division allein 24 Regeln, und grofsenteils recht umfangreiche. Auch die Lehre über das Rechnen mit Potenzen und Logarithmen ist zu breit behandelt. Es würde den Wert und die Brauchbarkeit des Leitfadens wesentlich erhöhen, wenn Verfasser sich selbst in dieser Beziehung eine Beschränkung auferlegte und dem unterrichtenden Lehrer mehr Freiheit liefse, das Formale dem jedesmaligen Bedürfnisse entsprechend zu behandeln, um so mehr als das Interesse der Schüler gerade in den Anfangsgründen durch eine so grofse Anhäufung von Regeln leicht erschüttert und geschwächt werden kann. Ebenso würden sich vorteilhaft auch einzelne Schwierigkeiten in der Darstellung leicht beseitigen lassen. Wenn z. B. in dem Anhang zum Potenzieren (S. 29), in welchem die Regeln für das Rechnen mit Dezimalbrüchen abgeleitet werden, die Reihe: $a\beta^0 + b\beta^1 + c\beta^2 + d\beta^3 + e\beta^4 + \ldots$ als der allgemeine Ausdruck einer ganzen Zahl angegeben wird, so erwartet man wenigstens einen Ausblick auf Zahlensysteme überhaupt in dem Folgenden zu finden. Das geschieht aber nicht, und dadurch

wird die ziemlich schwierige Entwicklung an dieser Stelle zwecklos. Es heifst nämlich sofort: „Die Zahl β heifst nun Basis des Zahlensystems und ist der Theorie nach willkürlich; nur soll sie weder zu grofs noch zu klein und durch kleinere Zahlen teilbar sein; da aber alle Völker in ihrer Sprache einfache Bezeichnungen nur für die Potenzen der Zahl zehn haben, so sind auch alle Völker an das Rechnen in jenem System gebunden, dessen Basis (β) zehn ist (Dezimalsystem, Dekadik).“ — Wünschenswert erscheint ferner, wenn aufser der recht umständlich dargelegten Methode, auf S. 23, auch auf das Zerlegen eines Trinoms mit Hülfe der quadratischen Gleichungen hingewiesen wäre. Es würden dann in den am Schlufs des ersten Teiles zusammengestellten Beispielen Gleichungen einzufügen sein, deren Lösung beim Aufsuchen des Hauptnenners — denselben nennt der Verfasser in eigentümlicher Weise den (kleinsten) gemeinschaftlichen Nenner —, gröfsere Schwierigkeiten darbietet und höhere Gewandtheit verlangt. Die soeben besprochenen Übelstände in der Darstellung treten im zweiten Teile viel weniger hervor. Durch kürzere Fassung würden jedoch die Abschnitte gewinnen, welche die Kongruenz der Dreiecke und die Berechnung und Vergleichung des Volumens der Körper behandeln. In Bezug auf diesen letzten Punkt würde sich die Benutzung des Cavalerischen Prinzips empfehlen. Auch die angegebenen Definitionen sind nicht immer präzise genug gefafst. Einige derselben mögen hier angeführt werden, deren Schwächen auch ohne weitere Besprechuug klar auf der Hand liegen: „Eine Linie heifst gerade, wenn alle ihre Punkte gleiche Richtung haben; die Abweichung zweier sich schneidenden Geraden heifst Winkel; zwei Geraden in einer Ebene, die gegen dieselbe dritte gleiche Richtung haben, heifsen parallel; die Abweichung zweier sich schneidenden Ebenen heifst Flächenwinkel“ und andere mehr. Wenn Verfasser bei einer Durchsicht aufser den hervorgehobenen Punkten auch die veränderte Fassung einiger Ausdrücke, wie: „verkehrte Differenz, rückwärtige Verlängerungen der Schenkel über den Scheitel u. s. f.“ bewirken wollte — und das kann ohne besondere Schwierigkeiten ausgeführt werden —, so wäre der vorliegende Leitfaden, welcher sonst mit grofser Sachkenntnis verfafst ist, für den Schulgebrauch sehr zu empfehlen.

Berlin. P. Bachmann.

---

1) Johannes Gottschick, Der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Akademische Antrittsrede. Halle a. S., Eugen Strien, 1886. 67 S.

Eine Apologie des Religionsunterrichts auf höheren Schulen und eine Anleitung für die erspriefsliche Erteilung desselben.

Es genügt nicht, dafs dem Schüler ein Sittlichkeitsideal vorgehalten und empfohlen werde; die Kraft diesem nachzustreben

wird den Störungen und Hemmungen des Lebens nicht gewachsen sein, wenn sie nicht aus einer festen religiösen Überzeugung immer neue Nahrung zieht. Deshalb ist Religionsunterricht, und zwar speziell evangelischer Religionsunterricht, notwendig.

Damit ist aber auch schon gesagt, dafs es bei einer blofs historischen Unterweisung nicht sein Bewenden haben darf. Es mufs noch etwas mehr geschehen, als dafs die Bibel gelesen und in objektiver Weise erklärt und die wichtigsten Erscheinungen der Kirchengeschichte besprochen werden. Wenn ein wirklicher Erfolg erzielt werden soll, so ist dem Schüler eine zusammenhängende, organisch gegliederte Weltanschauung nahe zu legen. Freilich die orthodoxe Dogmatik wird nicht ausreichen. Wohl aber eignet sich — nun um es mit zwei Worten zu sagen — das Ritschlsche System!

Was über die Art dasselbe darzubieten weiter gesagt wird, überhaupt über die Lehrmethode, die Notwendigkeit und Möglichkeit, überall Anknüpfungspunkte zu suchen und zu finden, ist ganz vortrefflich. Einer Frage aber wird sich selbst der Ritschl näher Stehende nicht erwehren können: Ist es ganz gefahrlos zu fordern, dafs die evangelische Anschauung in einer Form vorgetragen werde, welche — wie angemessen sie auch sein möge — doch noch nicht kirchlich sanktioniert ist? Und würden durch die Befriedigung solchen Verlangens nicht Ansprüche geweckt und gestärkt, denen zu genügen der Verfasser bei seinem feinen Verständnis für die Bedeutung des Religionsunterrichts gewifs am allerwenigsten geneigt wäre?

2) G. Orendi, Leitfaden zum Unterricht in der evangelischen Sittenlehre. Im Anschlufs an R. Rothes theologische Ethik abgefafst. Hermannstadt, Jos. Drotleff, 1885. 97 S.

Ein Auszug aus der Rotheschen Ethik. Das Prinzip der letzteren ist beibehalten, und die Ausführung schliefst sich speziell an die Pflichtenlehre des grofsen Theologen an. Das Büchlein erweist sich als in seiner Art ausgezeichnet, ist knapp und klar geschrieben; aber — cui bono? wem wird es nutzen? Der gewöhnliche Primaner kann es, der tüchtige Lehrer soll es nicht gebrauchen. Doch seien wir nicht unbillig. Einer bleibt übrig: der Kandidat, der kurz vor dem Examen ein Bedürfnis fühlt, sich über Rothe zu orientieren.

3) G. Weitbrecht, Der Religionsunterricht an den Oberklassen des Gymnasiums. Mitteilungen aus der Praxis. Stuttgart, J. F. Steinkopf, 1886. 30 S. 0,40 M.

Ein anspruchsloser Vortrag. Nachdem die Wichtigkeit des Religionsunterrichts hervorgehoben, wird gefordert, dafs derselbe stets zu den übrigen Fächern in Beziehung gesetzt werde. Wenn auch die Vorschrift nicht neu ist, so ist sie doch so gut, dafs sie immerhin, in so bescheidener Form wie hier, einmal wiederholt

werden mag. Zum Schlufs ein Hinweis auf die Schwierigkeiten, mit denen der Religionslehrer zu kämpfen hat, aber auch auf den Gewinn, der ihm aus seiner Thätigkeit erwachsen kann.

Berlin. E. W. Mayer.

Hermann Cremer, Biblisch-theologisches Wörterbuch der neutestamentlichen Gräcität. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Gotha, Friedr. Andr. Perthes, 1884—1886. XVI u. 886 S. In 14 Liefg. à 1,20 M.

Schon ein Jahr nach Vollendung der dritten Auflage des biblisch-theologischen Wörterbuches von Cremer hatte sich die Notwendigkeit, eine neue Auflage zu veranstalten, herausgestellt. Das ist ein beredtes Zeugnis für die freundliche Aufnahme und die weite Verbreitung, welche dies Lexikon gefunden hat, das ist ein glänzender und, wie ich, mein Urteil zusammenfassend, gleich hinzufüge, durchaus wohlverdienter Erfolg. Ich kann den lebhaft anerkennenden Besprechungen, die diese Zeitschrift bereits über die früheren Auflagen dieses Werkes gebracht hat (s. Jahrg. 1867 S. 592—599 von Jordan-Soest, Jahrg. 1872 S. 804—809 von H. L. Strack-Berlin), in allen wesentlichen Punkten nur beistimmen.

Staunenswerter Fleifs und seltenes schriftstellerisches Geschick, umfassende Belesenheit, gediegene philologische und theologische Kenntnisse haben sich hier vereinigt, um ein recht erfreuliches und bedeutsames Werk zu schaffen. Erhebliche Vermehrungen und Verbesserungen der neuen Auflagen bewiesen, mit wie grofser Sorgfalt und mit wie liebevoller Hingabe der Verfasser an diesem Werke weiter gearbeitet hat.

Auch die vierte Auflage ist wiederum verbessert und vermehrt, wenngleich, wie es vielleicht durch die kurze Zwischenzeit zum Teil erklärt wird, nicht in demselben Umfange wie die dritte, welche um mehr als 300 Voces bereichert wurde. Auf gar mancher Seite fand ich gröfsere oder kleinere Zusätze, nahm ich die nachbessernde Hand des Verfassers wahr. Zuweilen wurde die Übersicht erleichtert, in ausgedehnterem Mafse wurden die kritischen Ausgaben des neuen Testaments von Tregelles und von Westcott und Hort berücksichtigt, hier und dort wurde die Litteratur vervollständigt. Einzelne Artikel wie *ἀλήθεια*, *ἁμαρτάνω*, *ἀρετή* u. s. w. wurden erheblicher umgestaltet. Mehrere neue Artikel sind hinzugekommen; so zu der von *ἀγορά* abgeleiteten Wörtergruppe das Wort *πανήγυρις* „Volksversammlung festlich religiösen Charakters“, so *ἀπρόσκοπος* u. a. Ich weise gleich auf das erste als ein Beispiel für die gewandte, einsichtsvolle und sinnige Art des Verfassers hin. Es sei bezeichnend, wie äufserst selten sich die LXX dieses Wortes bedienen, offenbar weil sich mit *πανήγυρις* heidnische Vorstellungen viel zu untrennbar verbänden. An der einzigen neutestamentlichen Stelle (Hebr. 12, 23), wo es zu *ἐκκλη-*

σία gefügt ist, sei es gebraucht, um auszudrücken, dafs im Unterschied von der alttestamentlichen Gemeinde Gottes der christlichen Gemeinde der bleibende Charakter einer *πανήγυρις*, einer feiernden Festgemeinde eigne.

Indes will es mir doch auch so scheinen, als ob dies Werk zu einem gewissen Abschlufs gekommen sein soll. Ein Wort des Bedauerns darüber vermöchte ich freilich nicht zu unterdrücken, wenn der Verfasser sich nicht noch zu einer gröfseren Erweiterung seines Wörterbuches entschliefsen, — wenn er nicht die neutestamentliche Gräcität vollständig behandeln sollte. Es enthält diese Bemerkung ja keinen Tadel, höchstens einen frommen Wunsch für die Zukunft, der gewifs bei vielen einen lebhaften Wiederhall finden wird. Unzweifelhaft haben die Kreise, auf welche dies Wörterbuch vornehmlich berechnet ist, ein sehr grofses Interesse daran, dafs nicht noch ein zweites neutestamentliches Lexikon für sie erforderlich wird, aus dem die nötigen lexikalischen Notizen über die von Cremer nicht aufgeführten Wörter, besonders auch über den Gebrauch und die Verbreitung der einzelnen Wörter innerhalb der neutestamentlichen Schriften zu entnehmen sind. Ich verkenne die Schwierigkeit der Aufgabe, die trotz der sorgfältigen Arbeit eines W. Grimm u. a. noch zu lösen wäre, durchaus nicht. Der äufsere Umfang des Werkes würde nicht wenig zunehmen. Bei dem Buchstaben A allein müfsten über 500 Artikel — meist freilich kurze — hinzugefügt werden. Etwas Raum könnte dafür zuweilen durch knappere Darstellung und durch die Beseitigung des auch hier nicht ganz fehlenden gelehrten Ballastes gewonnen werden. Auf die Abweichungen von der alphabetischen Ordnung, wie sie durch die sehr zweckmäfsig gewählte etymologisch-lexikalische Behandlung bedingt sind, wäre dann wohl kurz in der alphabetischen Reihenfolge hinzuweisen.

In einem vollständigen Wörterbuch würden aber besonders die jetzt unabweislichen Bedenken, dafs hier zu viel, dort zu wenig aufgenommen ist, gehoben, würde die Schwierigkeit, alle und gerade nur die biblisch-theologischen Begriffe, die Begriffe des geistigen, sittlichen und religiösen Lebens aus dem reichen Wortschatz auszusondern, beseitigt sein, während die wesentlichen Vorzüge dieses Werkes nicht nur erhalten bleiben, sondern sich gerade erst recht in vollem Umfange auf breitester Grundlage zeigen könnten. Es ist eben eine solche Aussonderung, wie sie Cremer versucht, bei dem innigen Zusammenhang der gesamten christlichen Ideenwelt nicht wohl durchführbar. Soll aber nur der geheimnisvolle Sprachprozefs, soll nur „die sprachbildende Kraft des Christentums" beleuchtet werden, so würde wohl eine recht erhebliche Reduktion zulässig sein.

Wie es ist, ist Cremers Buch kein eigentliches lexikalisches Nachschlagebuch für das neue Testament, sondern ein Hilfsbuch — allerdings ein klassisches Hilfsbuch — zu eingehenden biblisch-

theologischen Studien, aus dem wohl ein jeder reiche Anregung und Belehrung empfangen wird. Es erschliefst ein tieferes Schriftverständnis, es dient nicht nur exegetischen, sondern auch systematischen Studien.

Cremer hat mit gröfster Gewissenhaftigkeit den Sprachgebrauch in der profanen und der biblischen Gräcität beobachtet, den interessanten sprachlichen Umbildungsprozefs, der durch das Eindringen der so wesentlich verschiedenen christlichen Ideenwelt bedingt war, verfolgt und die Anfänge dieser Umbildung vornehmlich in den LXX unter Berücksichtigung der entsprechenden hebräischen Begriffe aufgesucht. Mit Recht sagt er, dafs die neutestamentliche Heilsverkündigung in griechischer Sprache ihre geschichtliche Voraussetzung in der Übersetzung des alten Testaments durch die LXX habe, und dafs der Einflufs, den dieselbe trotz ihrer Mängel ausübte, nicht blofs nach dem Gebrauche bemessen werden wolle, den die neutestamentlichen Schriftsteller von ihr bei Citaten gemacht haben. „Wie die Begriffe. mit denen diese Schriftsteller rechnen, zum gröfsten Teil auf alttestamentlicher Grundlage ruhen, so ruht auch der Sprachgebrauch zu einem grofsen Teil auf dem Vorgange, dessen erstes schriftliches Denkmal die Septuagintaübersetzung ist und der in dieser Übersetzung eine Wirkung geübt hat, wie wir etwas ähnliches nur kennen in der freilich noch viel gröfseren Einwirkung der Bibelübersetzung Luthers auf die neuhochdeutsche Sprache.“ (Vorr. S. VII.)

So interessant die Aufgabe gewesen wäre, die innerchristliche Entwicklung einzelner Begriffe weiter zu untersuchen, dem theologischen Standpunkt des Verfassers, welcher die neutestamentlichen Schriften als etwas geschlossen Einheitliches betrachten wird, lag das fern. Indes gedenke ich gerade einer theologisch so mafsvollen Leistung gegenüber diesen Umstand nicht allzusehr zu betonen. Cremer war der Aufgabe, wie er sie zu lösen unternommen hat, gewachsen: es gebührt ihm herzlicher Dank für das, was er geboten hat.

Sicher wird das treffliche Werk in der vierten Auflage zu den alten Freunden viele neue gewinnen.

Sehr dankenswert ist es, dafs Cremer in einem Supplementheft zur dritten Auflage die neu aufgenommenen Voces und die wesentlicher umgestalteten Artikel zusammengestellt hat.

Berlin. August Jacobsen.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die Feier des fünfzigjährigen Bestehens des Königlichen Pädagogiums zu Putbus am 7. Oktober 1886.

Wenn wir es versuchen, den Lesern dieser Zeitschrift einige Momente aus den Festlichkeiten vorzuführen, durch welche das von dem Fürsten Malte zu Putbus gegründete und dann vom Staate übernommene hiesige Pädagogium am 6. und 7. Oktober d. J. sein fünfzigjähriges Bestehen feierte, so geschieht dies nicht, um Bilder von glänzendem Festgepränge zu geben — diese hat man anderswo grofsartiger gesehen und an geeigneteren Orten beschrieben —, sondern weil die Feier eine so grofse pädagogische Bedeutung für alle Teilnehmer gehabt hat, dafs der eine der anwesenden Herren Herausgeber dieser Blätter glaubte, es dürfte auch für weitere Kreise von Kollegen von Interesse sein, in anderer Weise von dem hier Geschehenen zu hören als durch Zeitungsberichte, die naturgemäfs vorzugsweise die äufseren Vorgänge beachteten.

Die ganze Feier war eine herrliche Kundgebung der Pietät. Sie wurde zwar von den jetzigen Vertretern des Pädagogiums veranstaltet, aber nur so, dafs man dem Wunsche der früheren Schüler entgegenkam und ihnen die gewünschte Gelegenheit gab, ihre Gesinnung gegen die Anstalt, welche sie erzogen, zum Ausdruck zu bringen.

In welchem Sinne man dies wollte, darüber hat sich einer der ältesten Schüler der Anstalt, Herr Pogge - Blankenhof, sehr schön in dem Schreiben ausgesprochen, in welchem er leider die Mitteilung machen mufste, dafs er selbst persönlich an der Feier nicht werde teilnehmen können. Es heifst in diesem Briefe: „Ich hatte es mir als eigentlichen Wert dieser Jubiläumsfeier gedacht, dafs die alten Schüler durch ihr Erscheinen den alten Lehrern einen neuen Beweis ihrer Hochachtung und Verehrung und den späteren Lehrern doppelte Freudigkeit zu ihrem Beruf geben sollten in der Voraussicht, dafs auch ihnen dereinst in gleicher Weise in der Liebe ihrer Schüler der Lohn für ihre Thätigkeit gegeben werden würde. Ich hatte mir das Wiedersehen der alten Freunde, die Erneuerung der alten Freundschaften, das Austauschen der gemachten Lebenserfahrungen, die Wiedererweckung alter Erinnerungen — für die Jüngeren die Inaussicht-

nahme neuer Ideen und Bestrebungen als einen der Hauptwerte dieser Tage gedacht, und ferner hatte ich geglaubt, dafs es auch für die gegenwärtigen Schüler, für ihre fernere Lust zur Schule, für ihre Weiterbildung, für ihr Verhältnis zu den Lehrern von besonderem Werte sein würde, wenn sie sähen, mit welcher Liebe und Anhänglichkeit durch alle Jahre des Lebens bis in das späteste Alter die alten Schüler an der Putbusser Schule hängen. So hatte ich mir den Inhalt der Jubiläumstage gedacht, und ihn zum Ausdruck zu bringen, würde mir besondere Freude bereitet haben."

Dafs diesen Erwartungen die Putbusser Feier wirklich entsprochen, dafs die erwähnten pädagogisch höchst wichtigen Momente neben vielen andern wirklich zur Geltung gekommen sind, das wird der Hauptinhalt der Erinnerungen aller sein, die das Fest mitgemacht haben.

Das Fest begann am Nachmittag des 6. Oktobers. Schon seit Mittag wehte von dem Pädagogium die grofse schwarz-weifs-rote Fahne herab und prangte die schlichte Façade desselben in dem Schmuck einer Reihe von Eichenkränzen und darunter fortlaufender, bogenförmiger Guirlanden, zwischen denen sich über dem Portal ein 3 Meter hoher preufsischer Adler erhob; aber ein eigentümliches Leben begann erst gegen Abend. Allen Bewohnern des Ortes ist es bekannt, wie es am letzten Tage vor dem Wiederbeginn der Schule plötzlich auf dem Cirkus lebendig wird, wenn die Wagen mit den heimkehrenden Schülern von Bergen und Lauterbach kommen; so kam auch jetzt ein Wagen nach dem andern, auch vorne mit Koffern beladen und dicht besetzt mit Reisenden, es waren aber nicht Knaben und Jünglinge, sondern Männer und Greise, die sich als Freunde schon unterwegs zusammengefunden hatten und nun wieder wie vor 10, 20, 30 und mehr Jahren in Putbus anlangten. Vor dem Pädagogium auf den hohen Stufen des Portals standen dicht gedrängt die jetzigen Schüler, wie jene alten Herren selbst auch so oft dort gestanden hatten, und winkten den Ankommenden den ersten Willkommen entgegen. In seinem Quartier im Gasthaus oder bei Privaten fand jeder als zweiten Grufs der Anstalt ein Festprogramm, ein Billet zu der am Abend stattfindenden Theatervorstellung und ein Exemplar der Festschrift vor, welche eine Biographie des Gründers der Anstalt, des Fürsten Malte zu Putbus, von dem Direktor Spreer, die Geschichte der ersten 50 Jahre des Pädagogiums von Professor Dr. Loebe und eine Abhandlung über die ethnologischen Verhältnisse Rügens von Professor Dr. Campe enthält.

Nachdem die letzten Wagen vom Lauterbacher Dampfschiff heraufgekommen waren, fand auf dem fürstlichen Schlosse ein glänzendes Festdiner statt, zu dem Se. Durchlaucht der Fürst und Herr zu Putbus aufser den als Ehrengäste anwesenden Staatsbeamten, das Kuratorium, das Festkomité und das Lehrerkollegium eingeladen hatte.

Als die Gäste das Schlofs verliefsen, strahlten alle Häuser des Ortes in hellem Lichterglanz. Dafs in dem ganzen Putbus fast kein Fenster dunkel geblieben war, darin bestand der eigentümliche Reiz dieser Kundgebung, durch welche die Einwohner ausgesprochenermafsen es an diesem Tage zeigen wollten, dafs das Gedeihen des Pädagogiums eine der Grundbedingungen der Existenz des ganzen Ortes sei.

Um 8 Uhr begann im fürstlichen Schauspielhause die Theateraufführung der Schüler. Es war dies derjenige Teil der ganzen Festfeier, welcher den

verantwortlichen Persönlichkeiten die meiste Sorge gemacht und die gröfsten Bedenken erregt hatte. Es liegt bei solchen Festlichkeiten so nahe, dafs man wünscht, es möchten die Schüler doch auch aufser den Aufführungen des Sängerchores sich noch aktiv an der Feier beteiligen. Aber fragt man wie?, so zeigen sich mancherlei Schwierigkeiten. Das zunächst Liegende sind die Deklamationen von Gedichten. Allein wenn es sich nicht um eine patriotische Feier handelt, ist es nicht leicht, dem Inhalte nach passende und doch schöne Gedichte zu finden, die sich zu einem Ganzen gruppieren lassen. Und findet man solche Gedichte, so kann doch der Vortrag derselben durch Schüler, so bildend es für diese ist, leicht die Gesamtwirkung der Feier auf die Festversammlung eher stören als erhöhen. Das letztere gilt in noch höherem Mafse von dem Vortrag selbstgemachter Reden. Man sondert daher wohl in neuerer Zeit meistens den Teil der Festfeier, bei dem die Schüler aktiv mitwirken, von dem eigentlichen Festaktus ab, und da man dann nicht mehr so genau den eigentlichen Anlafs der Festfeier im Auge zu behalten braucht, so läfst man klassische deutsche oder auch gar griechische Dramen ganz oder stückweise aufführen. Wer es aus Erfahrung weifs, wie viel Mühe und Arbeit seitens der Schüler dazu gehört, dafs sie auch nur kurze und ihrem Verständnis naheliegende dramatische Scenen sich zu einem einigermafsen erträglichen Spiel einüben, der kann ermessen, was bei solchen Aufführungen den Schülern zu leisten zugemutet wird, und noch dazu neben den Schularbeiten, durch welche allein ihre Kräfte vielen schon über das zulässige Mafs in Anspruch genommen zu sein scheinen. Und was ist das Ergebnis dieser grofsen Anstrengungen? Die grofse Menge, für die so etwas den Reiz der Neuheit hat, ist meistens von der Vorstellung sehr entzückt; die Lokalpresse spendet unter billiger Berücksichtigung der Verhältnisse den jungen Darstellern alles mögliche Lob, das von diesen vielleicht zu ihrem Schaden nicht als ein relatives hingenommen wird; die Kundigen schweigen aus Höflichkeit, sagen aber doch vielleicht unter vier Augen, dafs sie froh gewesen seien, als die Sache vorüber war. Ganz abgesehen von diesen und ähnlichen Erwägungen war hier in Putbus durch die geringe Anzahl der erwachsenen Schüler, aus denen die Darsteller auszuwählen waren, die Aufführung eines klassischen Dramas unmöglich.

Da die Schüler des Pädagogiums im Winter häufig zu ihrer Unterhaltung kleine Lustspiele aufführen, so lag es nahe, etwas dem Ähnliches zu versuchen. Da aber die Geschichte der Anstalt keinen Stoff bot, der sich als einheitliche Handlung zur dramatischen Gestaltung eignete, mufste man sich damit begnügen, einzelne Bilder aus dem Anstaltsleben vorzuführen, wobei im Lauf einer Stunde 25 verschiedene Darsteller auftreten konnten, so dafs keinem eine zu grofse Lernarbeit zugemutet zu werden brauchte. Damit in den Bildern die jetzigen Schüler den alten Herren das einstige Schülerleben möglichst naturgetreu wieder vorführten, hatte der erst vor einem Jahre abgegangene Alumnus, jetzige Studiosus der Theologie Zunker, den Text für die Aufführung gedichtet.

Die Aufführung wurde, nachdem sich das Schauspielhaus bis auf den letzten Platz gefüllt hatte, damit eröffnet, dafs die Musik das Lied: „Aus der Jugendzeit“ spielte und dann ein Primaner in einem Prolog die früheren Schüler begrüfste und bat, bei den folgenden Bildern nicht auf die Kunstleistung, sondern auf den guten Willen zu sehen; darauf folgten, umrahmt

von dem Vortrag passender Liedermelodieen durch das Orchester, fünf Bilder. Zuerst erschien auf der Bühne, der genauen Nachbildung einer Alumnenstube, ein Vater mit einem „Neuen", dem Quartaner Probus. Als der Vater nach den letzten Ermahnungen den weinenden Kleinen verlassen, erscheinen die aus den Ferien heimkehrenden Stubengenossen, vom Quartaner bis zum Senior Würdig, und begrüfsen denselben in einer für ihr Lebensalter und ihre Klasse charakteristischen Weise. Im zweiten Bilde, der „Arbeitsstube", wird zu Anfang leidlich fleifsig gearbeitet, nur der Sekundaner schläft im Schatten seiner Lexika und der Neue lernt den Anfang der Äneis, weil er nach einem mit den Novizen regelmäfsig getriebenen Scherz „diesen bei der nächsten Toten-Virgilie in der Aula ansagen müsse". Als der Senior aber fortgeht, arrangiert der Sekundaner ein Kartenspiel, das erst durch allerlei blinden Lärm, endlich aber durch den Inspicienten und den Senior gestört wird. In der „stillen Beschäftigungsstunde" setzen die Stubenburschen einem Kameraden einen Wasserkasten, während die Sekundaner verstohlen rauchen und sich Bier zu verschaffen wissen, beim Trinken aber von einem Lehrer abgefafst werden. Nachdem so das fröhliche Treiben der Jugend mit seinen harmlosen Scherzen, aber auch allerlei, freilich arg verfolgtem und meist von der rächenden Nemesis in der Gestalt des Inspicienten erreichtem Unfug vorgeführt ist, zeigen die „Abiturienten" und die „Muli" die ernsten Seiten des Schullebens. Am Morgen vor dem mündlichen Examen finden sich die sorgenvollen Abiturienten auf dem Zimmer des am meisten ängstlichen, aber vielleicht tüchtigsten zusammen. Kaum haben sie einander einigermafsen, auch durch das gute Omen des „Primanerloches" ermutigt, da verbreitet ein hereinstürzender Tertianer durch die Worte: „Soeben kam der Herr Geheime Rat" neuen Schrecken. Zagend folgt die bleiche Schar dem Ruf in den Prüfungssaal. Dieselben Schüler nehmen zuletzt als „Muli" von einander, von den Mitschülern, dem Pädagogium und dem lieben schönen Putbus Abschied mit einer Gesinnung und einer Empfindung, die ängstliche Gemüter wegen des Unfuges in den ersten Bildern beruhigen konnte.

Die Zuschauer, namentlich aber die früheren Schüler, für welche die Vorstellung in erster Linie berechnet war, folgten derselben mit wohlwollender Teilnahme, die sich bei den ersten Bildern oft in lauten Ausbrüchen der Heiterkeit zeigte, aber auch bei den letzten, ernsteren Scenen nicht nachliefs. War auch nicht alles so wie zu ihrer Zeit, so war doch manche alte Erinnerung wieder wachgerufen und damit der Zweck der Aufführung erreicht.

Die Festgäste begaben sich jetzt zu dem fürstlichen Kursaal, wo ein Mitglied des Kuratoriums, der Herr von Kahlden-Neclade, selbst ein früherer Schüler, sie als am Geburtstage der gemeinsamen Mutter begrüfste. Es folgte manch fröhliches Wiedersehen, man lernte sich kennen und man unterhielt sich in heiterer Stimmung bis tief in die Nacht hinein.

Der 7. Oktober war ein heller, klarer Tag, an dem das schöne Putbus mit seinem von Herbststürmen noch nicht angetasteten Blätterschmucke im vollsten Glanze prangte.

Gleich nach 9 Uhr traten die jetzigen Lehrer und Schüler vor dem Pädagogium an, jeder im Knopfloch ein Sträufschen von Kornblumen, welche die Quintaner und Sextaner als verspätete Sommerblumen noch zu Tausenden von einem benachbarten Felde geholt hatten. Hinter der Musik gingen an der

Spitze des Zuges drei Primaner mit blau-weifsen Schärpen, welche das für die Anstalt bestimmte Banner in Empfang nehmen sollten, an sie schlossen sich drei ebenso geschmückte, von denen der mittlere einen grofsen Lorbeerkranz für das Standbild des fürstlichen Stifters trug, dann folgte das Lehrerkollegium und die Schüler, so dafs drei schärpengeschmückte Primaner hinter den kleinsten den Zug schlossen. Mit klingendem Spiel zog man durch die flaggengeschmückte Alleestrafse und die Lindenallee zum fürstlichen Kursaal, in dessen Vorhalle die Festgäste versammelt waren. Als die Schule Halt gemacht hatte, trat die stattliche Gestalt des Herrn Premier-Lieutenants von Dewitz-Krebs auf die obere Stufe hervor mit der linken Hand ein kostbar gesticktes, seidenes Banner haltend, umspielt vom hellen Sonnenglanz. Mit markiger, weithin schallender Stimme sagte er, zunächst zum Lehrerkollegium gewendet, dafs der Verein ehemaliger Schüler des Pädagogiums „Putbusser Abend“ zu Berlin in dankbarer Erinnerung an das, was die Schule für sie gewesen sei, derselben dieses Banner widmete. Die jetzigen Schüler aber forderte er auf, sich die Tugenden zu erwerben, zu denen die Schule sie erziehen wolle, und dem Pädagogium, auch wenn sie dereinst von ihm abgegangen seien, in dankbarer Gesinnung zugethan zu bleiben. Hierauf überreichte er das Banner dem Direktor, der es dem ersten Primaner übergab und für dies schöne Geschenk den Herren vom Putbusser Abend dankte, in deren Mitte seit Jahren schon das Feuer der Liebe für ihre alte Schule, das an diesem Tage in hellen Flammen hervorbreche, in der Stille geglüht habe. Dann nahmen die Festgäste, die jüngeren Herren voran und die älteren weiter nach der Mitte zu, zwischen dem Bannerträger und dem Lehrerkollegium ihre Stelle in dem Festzuge ein. Dieser bewegte sich hierauf zum fürstlichen Schlosse, wo der Direktor und die beiden ersten Oberlehrer Se. Durchlaucht den Fürsten zu Putbus, den Herrn Ober-Präsidenten Graf Behr-Negendank und den Herrn Regierungs-Präsidenten von Pommer-Esche begrüfsten und zu den Ehrenplätzen in der Mitte des Zuges geleiteten. Dann zog man zu dem Standbild des Fürsten Malte, vor dem die Primaner an der Spitze des Zuges den Kranz des Pädagogiums zwischen den von der fürstlichen Familie und dem Orte Putbus gewidmeten Kränzen niederlegten. Dem Impuls des Augenblickes folgend schritt entblöfsten Hauptes und in ehrfurchtsvollem Schweigen die lange Reihe der Männer und Knaben vorüber und huldigte dem Geiste des grofsen Mannes für das, was er vor 50 Jahren gethan. Ein ergreifender und gewifs allen Festteilnehmern unvergefslicher Moment!

Vor dem Pädagogium nahmen die Festgäste mit dem Lehrerkollegium Aufstellung und liefsen die jetzigen Schüler an sich vorüberziehen, die, ihrem Banner folgend, zuerst die schlanken Primaner und endlich die kurzhosige Schar der Quintaner und Sextaner, mit klingendem Spiel durch das schöne Portal hineinzogen zu der Turnhalle, welche zum Festsaal eingerichtet war.

Als die Festgäste ihnen hierin folgten, hatten die Schüler schon rechts und links hinter und neben der dem Eingang gegenüber aufgestellten Rednerbühne ihre Plätze eingenommen, halb verdeckt durch die halbkreisförmigen, dicht mit Topfgewächsen verzierten Balustraden, welche nach rechts und links von der Tribüne verlaufend einen freien Platz vor derselben umschlossen und auf der linken Seite in der Mitte durch das Banner und daneben durch die Büsten Friedrich Wilhelms III. und des Kaisers geschmückt waren, während

auf den Pfeilern der rechten Seite die Büsten Friedrich Wilhelms IV. und der Fürstin Luise zu Putbus zu beiden Seiten der noch verhüllten Büste des Fürsten Malte standen. Hinter der Tribüne hing ein grofser Vorhang mit der Inschrift 1836—1886. Auf den Sitzreihen, welche als Sehne den Halbkreis vor der Rednertribüne abschlossen, nahmen die geladenen Ehrengäste Platz, rechts und links von ihnen, mit dem Rücken nach den Seitenwänden, die Herren und die Damen des Lehrerkollegiums. Von den übrigen Plätzen waren die rechts von dem Mittelgang für die Teilnehmer des Festzuges reserviert, während auf der anderen Seite andere Herren und Damen aus Putbus und der Umgegend safsen. Der ganze Festraum war mit gütiger Erlaubnis Sr. Durchlaucht von dem fürstlichen Obergärtner Herrn Schreiber mit so feinem künstlerischen Geschmack ausgeschmückt, dafs sich schon aller Anwesenden eine festliche, feierliche Stimmung bemächtigt hatte, als der Schülerchor mit Orchesterbegleitung den Choral „Lobe den Herrn“ anstimmte. Nach diesem sprach Herr Pastor Elert im Anschlufs an den 98. Psalm ein Gebet, in welchem er den Dank darbrachte für alle Gnade und Treue, die der Herr 50 Jahre hindurch an der Anstalt bewiesen, und den Segen Gottes für die Zukunft derselben erflehte.

Die durch das Gebet geweckten Gefühle des Dankes fanden ihren weiteren Ausdruck in dem Chorgesang des 66. Psalms.

Hierauf bestieg der Herr Ober-Präsident Graf Behr-Negendank die Tribüne und sprach etwa folgendermafsen:

Da der Herr Minister von Gofsler leider der Feier habe fern bleiben müssen, sei ihm die Aufgabe zugefallen, namens der Staatsregierung die Versammlung zu begrüfsen und an erster Stelle den Gefühlen Ausdruck zu geben, welche alle bewegten. In diesem weihevollen Augenblick richteten sich die Augen unwillkürlich gen Himmel, um dem Allmächtigen zu danken, dafs er der Anstalt ein halbes Jahrhundert fröhlichen Wachsens und Gedeihens geschenkt habe. Nächst Gott gebühre Dank dem König Friedrich Wilhelm III., der durch Übernahme des Patronats den Bestand der Anstalt gesichert, und dem Fürsten Malte zu Putbus, der als der eigentliche Schöpfer der Schule bezeichnet werden müsse. Er danke aber auch dem Nachfolger desselben, Sr. Durchlaucht dem Fürsten Wilhelm, als dem Vorsitzenden des Kuratoriums, und den Herren, welche als Mitglieder desselben für das Wohl der Anstalt gesorgt, er bitte sie auch in Zukunft der Staatsaufsichtsbehörde ihre fruchtbringende Unterstützung nicht zu entziehen. Er spreche endlich dem Direktor und dem Lehrerkollegium als den eigentlichen Trägern der Blüte der Anstalt seine herzliche Anerkennung aus, dafs sie den altbewährten Ruf der Anstalt in so glänzender Weise aufrecht erhalten und den alten Geist treuer Freundschaft und Anhänglichkeit an diese Bildungsstätte in der Jugend gepflegt hätten. Dieser schöne Geist zeige sich heute ja so glänzend, wo eine so stolze Zahl alter Herren vereinigt sei, den Ehrentag der Anstalt zu feiern. Die gegenwärtigen Zöglinge ermahne er, an den ererbten Tugenden des Pädagogiums: Gottesfurcht, Königstreue, Vaterlandsliebe und inniger Freundschaft untereinander festzuhalten, damit sie, falls schwere Zeiten über das Vaterland kämen, mitwirken könnten, dafs Deutschland auf der Höhe bleibe, die es durch Gottes Gnade errungen. Er schliefse an diese Gefühle des Dankes die innigsten Segenswünsche für die Zukunft, zugleich im Namen des Provinzial-Schul-Kollegiums und des Herrn Ministers Dr. von Gofsler. Dieser habe

seine volle Anerkennung für die Vergangenheit dadurch bekundet, dafs er den Oberlehrer Dr. Campe zum Professor ernannt und dem Dr. Katter den Oberlehrertitel verliehen habe. Aber selbst an Allerhöchster Stelle habe das Wohlwollen für das Pädagogium Ausdruck gefunden, indem Se. Majestät allergnädigst geruht hatten, dem Direktor der Anstalt den roten Adlerorden IV. Klasse zu verleihen. Nachdem so Se. Majestät gleichsam in die Versammlung getreten sei, bitte er dieselbe einzustimmen in den Jubelruf: Se. Majestät der Kaiser und König lebe hoch!

Nach einem dreimaligen Hochruf dankte der Direktor dem Herrn Grafen für die wohlwollenden Worte, die er an die Anstalt gerichtet habe. Dieselben würden für ihn und seine Kollegen ein Antrieb werden, das ganz zu leisten, was man bei ihnen voraussetze. Die ihm persönlich zuteilgewordene Auszeichnung sehe er als einen Beweis der Allerhöchsten Huld gegen die Anstalt an und werde sich daher bemühen, der Anstalt Ehre zu machen, in deren Namen er auch für die seinen Kollegen zuteilgewordene Anerkennung danke.

Hierauf betrat der Herr Landgerichts-Präsident von Seydewitz aus Greifswald die Tribüne und sprach: Hochgeehrte Festversammlung! Als ältestem der anwesenden früheren Schüler der Anstalt ist mir die Aufgabe geworden, die alten Schüler an diesem Platze zu vertreten. In der Erinnerung an froh verlebte Jugendtage, an ernste und freundliche Zucht, die uns zu allem Guten angehalten hat, haben wir geglaubt ein Zeichen der Dankbarkeit geben zu müssen, das stets sichtbar ist. Diesen Zweck haben wir gemeint nicht besser erreichen zu können, als wenn wir das Bild unseres Heldenkaisers widmeten, der ja für uns alle das leuchtendste Vorbild der vollsten Pflichttreue ist. Dies Bild soll demnach uns nicht nur mit Ehrfurcht erfüllen, sondern auch ein leuchtendes Vorbild der Pflichttreue sein, der wir uns hingeben mit dem Wahlspruch: Mit Gott für König und Vaterland.

Ich erlaube mir Ihnen, Herr Direktor, das Bild zu übergeben mit dem Wunsche, dafs die Hoffnungen erfüllt werden, welche wir an dasselbe knüpfen.

Bei den letzten Worten fiel die Hülle vor dem mehr als drei Meter hohen Bilde des Kaisers. Dies zeigte der sich ehrfurchtsvoll erhebenden Versammlung in einer Kopie des Richterschen Gemäldes die Gestalt Sr. Majestät im beginnenden Greisenalter in Kürassier-Uniform und gewährte mit seinem kunstvoll geschnitzten, breiten Goldrahmen, umgeben von Kornblumen und Eichenlaub, einen überraschenden, herrlichen Anblick.

Mit bewegten Worten sprach hierauf der Direktor den Dank der Anstalt für diese kostbare Gabe aus. Er wünsche wohl, dafs er den Gebern sagen könne, was er empfunden, als er das Kleinod vor einigen Tagen zuerst erblickt habe. Es lasse sich von dem Werte desselben für die Schule viel sagen. Zunächst sei es ja das Bild unseres erhabenen Kaisers. Wie schön werde es sein, wenn man sich in Zukunft angesichts desselben zu den Kaisersgeburtstagsfeiern versammle. Sodann habe es so bedeutenden künstlerischen Wert, dafs man immer neue Schönheiten an demselben entdecke. Aber den höchsten Wert gebe dem Bilde das kleine, unscheinbare goldene Täfelchen am unteren Rande desselben, es enthalte Worte, die es verdienten, in Gold gegraben zu werden, sie lauteten: „1836—1886. In dankbarer Erinnerung die ehemaligen Schüler.“ Wie müsse es die jetzigen Schüler anfeuern, zu thun, was die

Schule von ihnen fordere, wenn sie sähen, mit welcher Dankbarkeit so würdige, hochgestellte Männer an derselben hingen.

Er habe mit Verwunderung gesehen, mit welcher Freudigkeit die reichen Beiträge zu diesem Geschenke gegeben worden seien, er habe aber auch das Geschick und die Ausdauer des Herrn Premierlieutenant Ernst von Dewitz-Krebs bewundert, durch die er es dahin gebracht, dafs die von allen gewünschte Huldigung der Dankbarkeit in so glänzender Weise zum Ausdruck gebracht worden sei.

Hierauf betrat Se. Durchlaucht der Fürst und Herr zu Putbus die Tribüne und sprach: Als sein Vorfahr in hoher Gesinnung und klarer Erkenntnis dessen, was dem Vaterlande am meisten fromme, diese Anstalt gegründet habe, sei in der Stiftungsurkunde bestimmt worden, dafs der jedesmalige Besitzer des Fürstlich zu Putbusschen Familien-Fideikommisses an der Spitze des Kuratoriums der Anstalt stehe. Während der 50 Jahre, wo dieses Band zwischen seiner Familie und der Anstalt segensreich bestanden, habe sich die Anstalt kräftig weiter entwickelt, auf den verschiedensten Wegen die Jugend bildend habe sie den Keim edler Sitte und ehrenvoller Gesinnung in die Herzen der Jugend gelegt und sie zu Männern herangebildet, die thatkräftig zur Gröfse und dem Ruhme des Vaterlandes mitgewirkt hätten. In seiner Eigenschaft als Kurator spreche er allen denen seinen Dank aus, die dazu beigetragen hätten, dafs die Hoffnungen des edlen Stifters sich so glänzend erfüllten. Es gelte dieser Dank vornehmlich der Königlichen Staatsregierung, welche die Anstalt in so liebevoller Fürsorge unterstützt und beschirmt habe, er gelte allen Direktoren, Professoren, Lehrern und Beamten, welche in den 50 Jahren der Anstalt in Fleifs und Treue ihre Dienste gewidmet hätten. Er freue sich, diesen Dank besonders den drei Lehrern aussprechen zu können, welche seit der Eröffnung der Anstalt bis vor wenigen Jahren an derselben gearbeitet hätten und die er heute noch in der Versammlung begrüfsen könne. Er glaube aber der Anstalt keinen gröfseren Beweis seiner Anerkennung geben zu können, als indem er derselben die Büste ihres edlen Stifters, des Fürsten Malte, verehre. Er übergebe dieselbe dem Direktor mit dem Wunsche, dafs die Lehrer beim Anblick derselben in der Aula darin ein Zeichen der Anerkennung ihrer Arbeit sähen und die Lernenden ein Beispiel nähmen an den Tugenden des edlen Mannes. Die Anstalt selbst aber möge auch für fernere Zeiten wachsen und blühen und in dem bisherigen Sinne weiter wirken zum Wohle gegenwärtiger und künftiger Generationen. Das walte Gott!

Nachdem die Hülle von der schönen Büste aus karrarischem Marmor mit kunstvoller Marmorkonsole und marmorner Widmungstafel gesunken war, dankte der Direktor Sr. Durchlaucht dem Fürsten für diese herrliche Gabe, die nur ein neuer, glänzender unter den vielen früheren Beweisen seines Wohlwollens gegen die Anstalt sei, für die er so oft zu danken habe. Wie hoch er persönlich den Fürsten Malte achte, habe er durch eine besondere Schrift zu zeigen versucht. Was dieser Mann für die Anstalt gewesen sei, lasse sich nicht in kurzen Worten sagen. Nur Eins wolle er hervorheben, wie der Stifter der Anstalt es in bewunderungswürdiger Weise verstanden habe, mit verhältnismäfsig geringen Mitteln die höchsten und idealsten Zwecke zu erreichen, so möge das Pädagogium, das immer nur eine kleine Schule bleiben werde, auch darnach streben, selbst mit nur kleinen Mitteln doch

Grofses zu leisten. Daran solle jeden Morgen die sich versammelnde Schule durch die Büste erinnert werden.

Jetzt ergriff der Herr Geheime Regierungs- und Provinzial-Schul-Rat Dr. Wehrmann das Wort. Er warf einen Blick auf das innere Leben der Anstalt, dessen Zeuge er vor 30 Jahren gewesen sei. Für die wissenschaftliche, sittliche und religiöse Bildung, welche sie vielen Zöglingen gewährt habe, für die Anregungen zu treuer Pflichterfüllung, zu Tugend und Frömmigkeit, die von hier ausgegangen seien, gebühre der Dank vornehmlich den Lehrern, die hier gewirkt hätten, unter denen er sich an viele gelehrte, treue und fleifsige Männer erinnere, an die auch gewifs ein dauerndes, pietätsvolles Andenken in den Herzen der Schüler geblieben sei. Er nenne nur die Namen der bisherigen Direktoren und unter den Lehrern die drei, welche von den bei der Gründung der Anstalt eingetretenen noch jetzt lebten und an der Feier teilnähmen: Biese, Kuhn, Müller.

In der Wahl der hier getriebenen Lehrgegenstände habe anfangs ein Schwanken stattgefunden. Man habe humanistische und sogenannte reale Bildungsmittel mit einander zu verbinden gesucht, aber der Versuch sei nicht gelungen. Allmählich habe die Anstalt den Lehrplan eines rein humanistischen Gymnasiums angenommen. Blicke er jetzt in die Zukunft, so müsse er sagen, er wisse nicht, welche Sprachen und Wissenschaften nach abermals 50 Jahren hier gelehrt und wie sie betrieben werden würden; aber den Wunsch spreche er aus, dafs das klassische Altertum hier auch dann noch die Grundlage des Unterrichts sein möge, und die Hoffnung, dafs die vornehmlich aus dem Studium des Lateinischen und Griechischen genommenen Bildungselemente, durchdrungen von dem Salz des Evangeliums, sich auch dann noch kräftig erweisen würden, die dem Pädagogium anvertrauten Knaben und Jünglinge zu tüchtigen Männern, zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft und vaterlandsliebenden Bürgern, zu treuen Dienern des Staats und der Kirche, zu guten evangelischen Christen auszubilden und zu erziehen. Er denke heute an viele Schüler, die er hier habe abgehen sehen und an deren Leistungen er habe Freude haben können, und freue sich jetzt, so viele derselben hier zu sehen, um der alma mater, die sie erzog, zu danken. Er wünsche dem Pädagogium, dafs seine künftigen Schüler ebensolche Pietät gegen dasselbe hegten, wie sie sich auf Seiten der früheren Schüler jetzt in so hoch erfreulicher Weise kundgegeben habe. Gott möge seine Wünsche und Hoffnungen für das Pädagogium erfüllen und es gedeihen lassen immerdar!

Nach diesen Worten überreichte Herr Pastor Birnbaum aus Mohrdorf als eine weitere Gabe der ehemaligen Schüler die Urkunde einer Stiftung im Betrage von 3000 Mark, von deren Zinsen drei Viertel als ein jährliches Stipendium an einen abgehenden Schüler, dessen Vater Schüler oder Lehrer des Pädagogiums gewesen sei, vergeben werden sollten. Die ehemaligen Schüler hätten die Hoffnung, dafs durch diese Stiftung das Band zwischen dem Pädagogium und seinen Schülern noch fester geknüpft werde.

Nach ihm ergriff der ehemalige Schüler, Herr Gymnasialdirektor Prof. Dr. H. J. Müller aus Berlin, das Wort und sagte, indem er den vierten Band des von ihm herausgegebenen Weifsenbornschen Livius und die Dispositionen zu den Reden des Thukydides von Dr. Franz Müller in Salzwedel überreichte: Gestatten Sie, Herr Direktor, dafs ich die Widmung zweier wissenschaft-

licher Werke aus dem Kreise ehemaliger Schüler in Ihre Hände lege. In einer Zeit, wie die heutige ist, in der so manche Säule der Ordnung wankt und der Aberwitz sich nicht scheut, an den Grundfesten unseres sozialen und religiösen Lebens zu rütteln, da erkennt man so recht die Gröfse und die Bedeutung des Schatzes, den uns einst die Schule mit in das Leben gegeben hat, indem sie uns den Blick schärfte, zu unterscheiden, was recht und unrecht sei, indem sie unsern Willen stärkte, nach dem Guten zu streben, indem sie uns Ideale in die Brust pflanzte, die wir zur Richtschnur nehmen konnten in unserm Denken, Handeln und Empfinden. Beseelt von freudiger Teilnahme an dem schönen Feste, das heute hier gefeiert wird, und getragen von dem stolzen Bewufstsein, dafs auch wir den guten Geist atmen durften, der in diesen Räumen je und je gewaltet, bringen wir unserm teuren Pädagogium den herzlichen Glückwunsch dar, dafs es ihm dauernd gelingen möge, die lernende Jugend den hohen Zielen unserer nationalen Bildung, der Vereinigung wissenschaftlicher Tiefe mit dem Ernste lauterer Sittlichkeit, nahezuführen.

Der Direktor erwiderte jetzt die aus so genauer Kenntnis des Pädagogiums und so wohlwollender Teilnahme hervorgegangenen Wünsche des Herrn Rat Dr. Wehrmann mit dem Wunsche, dafs es ihm noch lange vergönnt sein möge, in der bisherigen Weise für dasselbe zu wirken. Den beiden andern Herren dankte er für ihre Gaben. Es sei des Guten fast zuviel, was der Anstalt dargebracht werde, aber es seien doch auch die letzten Gaben neben dem Kaiserbilde und dem Banner so schön und bedeutungsvoll, indem die eine die Frucht der auf das Materielle gerichteten Arbeit, die andere aber die der geistigen Arbeit auf den beiden Hauptgebieten der humanistischen Studien sei.

Dann sprach der Herr Professor Kiefsling dem Pädagogium die Glückwünsche der Universität Greifswald aus, welche dem Pädagogium nicht blofs örtlich nahe, sondern auch durch mancherlei Bande der Pietät verbunden sei; der Stifter des Pädagogiums habe als Kanzler der Universität dieser sehr wesentliche Dienste zur Erhaltung ihres Besitzstandes geleistet. Viele Lehrer des Pädagogiums seien in Greifswald gebildet, und viele Schüler des Pädagogiums bezögen wieder die Greifswalder Universität. Solche Tage wie der heutige kehrten in dem Leben des Einzelnen nicht wieder, Anstalten könnten derer aber eine lange Reihe begehen, und dafs dies dem Pädagogium zuteil werde, wünsche er von Herzen.

Als Vertreter des Gymnasiums zu Stralsund überreichte der Herr Oberlehrer Dr. Wähdel ein lateinisches, von dem Herrn Gymnasialdirektor Dr. Winter verfafstes Glückwunschgedicht und erinnerte dabei daran, dafs der erste Direktor des Pädagogiums vom Stralsunder Gymnasium hierher gekommen und hierdurch die erste der mancherlei Beziehungen zwischen beiden Anstalten geknüpft sei.

Im Namen des Greifswalder Gymnasiums überreichte der Herr Oberlehrer Dr. Bode eine lateinische tabula gratulatoria und wies dabei darauf hin, dafs wenn ein einzelner Mensch ein solches Jubiläum feiere, der Gedanke an das doch nicht mehr ferne Ende einen Tropfen Wermut in den Becher der Freude mische, dafs dagegen, wenn eine Anstalt ein solches Fest begehe, die Freude eine ungetrübte sei. Er wünsche dem Pädagogium, dafs es gedeihe und Früchte trage bis in die fernsten Zeiten.

Ein besonderes Interesse erregte es, als der frühere langjährige Leiter der Anstalt, Herr Gymnasialdirektor Dr. Sorof, auftrat, um in seinem Namen und im Namen des jetzt von ihm geleiteten Gymnasiums zu Cöslin, an dem augenblicklich vier frühere Putbusser Lehrer thätig sind, durch Überreichung einer von ihm verfaſsten lateinischen epistula gratulatoria der Anstalt Glückwünsche auszusprechen. Er blickte auf seine 15jährige Thätigkeit an dem Pädagogium zurück, das er, nicht ohne reichen Segen empfangen zu haben, verlassen, da man es als eine Erziehungsanstalt nicht bloſs für Schüler, sondern auch für Lehrer ansehen müsse, weil die tägliche Erfahrung hier nicht bloſs ein ernstes Streben für das Bestehen des Organismus der Anstalt, sondern auch eine sittigende Kraft erzeuge. Aber noch gröſser sei die Macht der Liebe. Darum sei es für ihn eine groſse Freude gewesen, zu hören, daſs seine Grundsätze auch noch jetzt hier die bestimmenden seien, und darum seien auch seine Wünsche um so inniger, daſs Gott auch ferner die Arbeit in dieser Anstalt segnen möge.

Der Vertreter des Stralsunder Real-Gymnasiums, Herr Oberlehrer Dr. Bäker, überbrachte zugleich mit den Glückwünschen seiner Schule eine Wetterkarte, die der Herr Prof. Dr. Schütte nach den Aufzeichnungen des verstorbenen Putbusser Professors Dr. Brehmer entworfen.

Der Rektor Kröcher vom Real-Progymnasium zu Wolgast endlich betonte in seiner Beglückwünschungsrede die Gemeinsamkeit der Arbeit an der Ausbildung der Jugend, die auch seine Anstalt den lebhaftesten Anteil an dem Pädagogium nehmen lasse.

Nach den Vertretern der benachbarten höheren Lehranstalten ergriff der Herr Superintendent Ahlbory das Wort, um als Vertreter der Kirche das Pädagogium zu beglückwünschen. Welchen Wert die Anstalt auf die enge Verbindung mit der Kirche lege, gehe ja schon daraus hervor, daſs der Superintendent der Synode statutenmäſsig Mitglied des Kuratoriums sei und daſs der Ortsgeistliche zugleich als Religionslehrer der Anstalt angehöre. Er wünsche, daſs diese enge Beziehung zur Kirche auch ferner der Anstalt Segen bringen möchte.

Nachdem zuletzt der Amts- und Gemeindevorsteher Herr Lemien der Anstalt die Glückwünsche des Ortes Putbus ausgesprochen hatte, hielt der Direktor Spreer zum Schluſs eine zusammenfassende Ansprache.

Wenn auch das Pädagogium, so begann er, schon häufig Grund gehabt habe, den angesehensten Familien des Ortes und der Insel dafür zu danken, daſs sie seine Feste mitfeierten, so sei doch heute die Teilnahme für den festlichen Tag des Pädagogiums eine derartige, daſs man nur sagen könne, das Pädagogium werde gefeiert, und darum feiere es auch mit. Der Anlaſs zu dieser gröſseren Feier sei der Wunsch Sr. Durchlaucht des Fürsten zu Putbus und der früheren Schüler, welche die Anstalt heute in einer solchen Weise hätten ehren wollen, daſs das Kuratorium geglaubt habe, mit der gütigen Genehmigung und Unterstützung der vorgesetzten Staatsbehörde der Feier durch weiter gehende Einladungen und besondere Vorbereitung einen Charakter geben zu müssen, der jenen beabsichtigten Kundgebungen entspräche. So sei es gekommen, daſs sich diese glänzende Festversammlung vereinigt habe, für deren teilnehmende Kundgebungen er, so weit es noch nicht geschehen, im Namen der Anstalt ehrerbietigst danke.

Unter den Ehrengästen habe die Anstalt mit besonderer Freude den Herrn Prof. Kiefsling begrüfst. Dieser werde ja nicht blofs als praeceptor praeceptorum für die Schulen der Provinzen mehr und mehr ein zweiter Schoemann, sondern sei durch seinen Horaz auch selbst in die Schulen eingetreten und wenigstens den Putbusser Primanern ein längst Bekannter, aus dessen Wissensfülle der Lehrer auch ihnen Bächlein zuleite. Nicht minder habe aber auch das Erscheinen des Herrn Direktor Sorof erfreuen müssen, der ja noch bis vor kurzem das Haupt der Schule gewesen sei. Er habe aber auch Abwesenden noch zu danken für Glückwünsche, die in grofser Zahl, selbst in griechischen Versen (vom Oberlehrer Calmus in Pyritz) eingelaufen seien, und für die als Festgaben übersandten Werke. (Geschichte des Geschlechts Schwerin, geschenkt von dem Herrn Grafen Ziethen-Schwerin, Grundzüge moderner Humanitätsbildung, von dem Verfasser, Herrn Oberlehrer Dr. Reinhold Biese, und ein Heft in Rügen verfafster Gedichte, von dem leider im letzten Augenblick noch am Erscheinen gehinderten Oberlehrer Dr. Bolze, der zu den ersten Lehrern der Anstalt gehört hat.)

Frage man nach dem letzten Grunde dieser eine so glänzende Feier veranlassenden Kundgebungen, so sei derselbe nur der, dafs es dem Pädagogium gelungen sei, bei einer grofsen Anzahl seiner Zöglinge nicht blofs für die Schule, sondern für das Leben einen bestimmenden Einflufs auszuüben. Dafs für diesen Erfolg in erster Linie Gott der Dank gebühre, hätte man zu Anfang der Feier betend bekannt, derselbe habe aber auch seine irdischen Gründe, die er jetzt betrachten wolle. Wenn man frage, ob bei menschlichen Unternehmungen der Erfolg mehr von den sachlichen Einrichtungen oder von den Personen abhänge, sei man namentlich bei dem Erziehungswerke leicht geneigt, mit Goethe zu sagen, es komme doch schliefslich alles auf die Personen an. Allein ein Blick auf das Wirken eines Mannes wie Pestalozzi zeige, wie sehr auch der Erfolg des Erziehers durch mangelhafte sachliche Einrichtungen gehemmt werden könne. Darum wolle er jetzt zuerst von diesen und dann von Personen reden.

Für die Wirksamkeit des Pädagogiums sei es zunächst von Bedeutung, dafs es in Putbus liege. Es sei dies als Schöpfung des idealen Schönheitssinnes eine besonders geeignete Stätte für das ideale Werk der Jugenderziehung, denn es sei nicht von gleicher Wirkung, ob ein Knabe aus seinem Fenster auf einen schmutzigen Hof oder eine enge Gasse, oder ob er auf eine herrliche Landschaft und das weite Meer blicke, ob ein Jüngling auf seinen Spazierwegen neben dem Glanz auch die Not und Sünde einer Grofsstadt sehe, oder ob er sich in Wald und Feld erfrischen und unter den herrlichsten Schöpfungen der Gartenkunst ergehen dürfe, als wäre das alles nur für ihn gemacht. Es gelte auch hier, der Mensch kann nicht zween Herren dienen, so lange ihn das Schöne beherrsche, finde das Gemeine keine Stelle.

Das Pädagogium verdanke viel dem schönen Putbus; aber auch dem stillen Putbus, nicht blofs weil der Dichter mit Recht sage, es bildet ein Talent sich in der Stille, sondern auch weil hier nicht frühreife, überreizte und blasierte Jünglinge erzogen würden. Es sei ein glücklicher Gedanke des Fürsten Malte gewesen, hier eine Erziehungsanstalt zu gründen. Er bitte die anwesenden Vertreter des Ortes Putbus den Einwohnern im Sinne der eben gesprochenen Worte für ihre Glückwünsche den Dank der Anstalt zu übermitteln.

Nächst dem Orte sei von besonderer Bedeutung das **Haus**. Es habe das durch stattliche Gröfse imponierende Gebäude, das nun unversehrt schon fast alle die, welche es erbaut, überdauert habe, den Charakter des Festen und Beständigen. Die Anstalt sei durch dasselbe und die darauf bezüglichen Bestimmungen des Stiftungsrecesses fest an den Ort gebunden. Wichtiger aber noch sei es, dafs gerade in diesem grofsen Hauptgebäude, nicht in den Privatpensionen oder in den Nebenalumnaten, der für die ganze Schule bestimmende Geist lebe. Hier walte nicht der Wille eines Hausvaters sondern die objektive Norm der Hausordnung, hier komme die Anstaltserziehung ganz zur Geltung mit ihren Schatten-, aber auch ihren grofsen Lichtseiten; hier habe sich eine solche Macht der Gewöhnung gebildet, dafs auch die Individualitäten der einzelnen Direktoren und Lehrer den Geist der Anstalt nicht wesentlich ändern könnten. Wenn mancher der Anwesenden bekennen müsse, er sei auch, ohne im Alumnat zu leben, hier besser aufgehoben gewesen als anderswo, so sei dies dem Umstand zu danken, dafs alle auswärtigen Pensionäre wenigstens in ihrem äufseren Leben die Anstaltsordnung beobachten müfsten. Ein geordnetes Leben aber sei, wenn irgendwo, bei der Jugend notwendig. Keine nächtlichen Vergnügungen und kein nächtliches Arbeiten, dann bleibe die Jugend frisch und kräftig für die Arbeit des Lebens. Die Anstaltsordnung habe aber auch manchen, der habe auf Abwege geraten wollen, wieder zur Umkehr gezwungen, denn es sei etwas anderes, ob ein Jüngling, nachdem er auf verbotenen Wegen gegangen, sich in das nächtliche Dunkel seiner Schlafstube zurückziehen könne, oder ob er um ½6 Uhr am Arbeitstische sitzen müsse.

Von weiteren sachlichen Einrichtungen wurde noch die mit dem Institut der Vergnügungskasse zusammenhängenden Ausflüge und Festlichkeiten, besonders aber das so trefflich namentlich hinsichtlich der Vorsorge gegen Lebensgefahr von der Behörde eingerichtete Seebad und das als so heilsam bewährte Krankenhaus erwähnt. Es wurde mit besonderen Dank gegen Gott hervorgehoben, dafs bei dem Baden bisher jeglicher Unfall verhütet und auch im Krankenhause trotz so vieler Erkrankungen erst **ein** Schüler gestorben sei.

Dafs alle diese Einrichtungen getroffen und trotz ihrer Kostspieligkeit gegen 60 minder bemittelten Schülern zugänglich gemacht worden seien, das danke die Anstalt dem edlen „do ut des“, das bei der Gründung der Anstalt im Jahre 1836 und bei der Reorganisation im Jahre 1849 zwischen dem Fürsten Putbus und dem Staate stattgefunden. Dank gebühre heute dem Könige und dem Fürsten, das bezeugten ja so schön die herrlichen Festgeschenke. Dafs die Stiftung des Hauses Putbus der Staat unter seinen mächtigen Schutz genommen habe, das deute das Wappen der Anstalt auf dem heute geschenkten Banner an (Fürstlich zu Putbussches Wappen mit darüber schwebendem preufsischen Adler). Nächst den preufsischen Herrschern gebühre aber auch den Männern Dank, die Se. Majestät mit der Leitung der Unterrichtsverwaltung betraut habe, und von deren Interesse die ehrende Anwesenheit des Herrn Oberpräsidenten zeuge. Dank gebühre ferner auch dem jetzigen Fürsten und Herrn zu Putbus und den mit ihm im Kuratorium thätigen Herren. Wenn man auf die 25jährige Jubelfeier der Anstalt zurückblicke, so seien Se. Durchlaucht und der Herr Geheimrat Dr. Wehrmann die einzigen unter den Anwesenden, die schon damals in amtlicher Stellung für das Pädagogium thätig gewesen seien. Von den vielen Verdiensten Sr.

Durchlaucht hebe er nur das eine hervor, dafs durch seine Bemühungen die Anstalt ein vollständiges Gymnasium geblieben sei. Und wenn sich auch die geistigen Einwirkungen des Herrn Geheimrat auf das Leben der Anstalt nicht so leicht aufzählen liefsen, so seien es doch bedeutsame Zahlen, wenn man zusammenrechne, dafs er von den bisherigen 5 Direktoren der Anstalt 3 eingeführt, von den 122 Lehrern 78 zur Berufung vorgeschlagen und von den 271 bisherigen Abiturienten 220 für reif erklärt habe. Endlich habe er noch der Männer zu gedenken, die nicht neben andern Beschäftigungen auch für das Pädagogium gewirkt, sondern die demselben ihre ganze Kraft gewidmet hätten, der Lehrer. Von ihrer Mitwirkung bei der Einrichtung der Anstalt erzähle die Geschichte derselben, ihre direkte Einwirkung auf die Schüler könne die Geschichte nur andeuten. Die Blätter, welche von ihr zeugten, seien der Geist der Schüler selbst. Auf dem Grabmale eines Neustettiner Gymnasial-Direktors ständen die Worte: „Sein Gutes ging auf Andere über". Dies sei das Höchste, was von einem Lehrer gesagt werden könne. Gutes solle er haben, und dies solle er auch andern mitzuteilen vermögen. Wie weit dies hier am Pädagogium geschehen, vermöchten nur die Schüler desselben zu sagen; aber das sei gewifs, man werde des geistvollen Hasenbalg, des frommen Gottschick, eines Gerth, Cyrus, Brehmer und anderer heute dankbar gedenken, wie man mit Teilnahme auch auf die drei Greise blicke, die hier heute des Tages gedächten, wo sie vor 50 Jahren ihre Thätigkeit am Pädagogium begonnen hätten, und wie man freudig die Lehrer begrüfste, die aus anderen Stellungen heute hierher gekommen seien, um die Anstalt wieder zu sehen, die ihnen durch ihre frühere Wirksamkeit lieb geworden sei. Für alle früheren Lehrer sei die heute sich hier offenbarende Pietät der ehemaligen Schüler die Quelle der gröfsten Freude, diese Pietät sei aber auch die beste Bürgschaft für das weitere Gedeihen der Anstalt. Habe die Wirksamkeit der Anstalt in der vergangenen Zeit diese geweckt, so lasse sich hoffen, dafs dieselbe auch noch für fernere Zeiten vielen eine Quelle des Segens für dieses und für jenes Leben werden könne. Dafs dies letztere geschehe, sei sein letzter, aber auch höchster Wunsch für die Anstalt. Dafs er erfüllt werde, dazu bedürfe es der Gnade Gottes. Denn wenn auch auf dem intellektuellen Gebiet die menschliche Erziehungskunst fast immer und auch auf dem sittlichen in der Regel erfolgreich sei, so bedürfe es doch dazu, den Geist vom Irdischen zum Himmlischen emporzuziehen, des göttlichen Geistes, der den einen so, den andern so erfasse. Darum schliefse er mit dem Gebete, der Herr möge wie bisher so auch in Zukunft mit seiner Gnade bei der Anstalt sein, damit dieselbe lange eine Stätte des Segens bleibe, und auch dann noch, wenn sie dereinst wie alles Irdische vergangen sei, in alle Ewigkeit selige Geister davon zeugten, dafs hier eine Stätte gewesen, wo der Geist Gottes gewaltet und Seelen gewonnen habe für das ewige Leben.

Der Gesang dreier Strophen des Liedes: „Ach bleib mit deiner Gnade" durch die ganze Festversammlung bildete den Schlufs der Feier, die dem Programm entsprechend genau zwei Stunden gewährt hatte.

Während die übrigen Festgäste sich zerstreuten, besuchten die ehemaligen Schüler in Begleitung des Direktors und der Lehrer die ihnen besonders lieb gebliebenen Räume und wurden auf den einzelnen festlich geschmückten Stuben von den jetzigen Bewohnern begrüfst.

Um ½2 Uhr nachmittags versammelte man sich zu dem Festdiner im Kursaale. Es nahmen an dem Festdiner aufser fast sämtlichen jetzigen Schülern (107 von 123) und den Lehrern und den Ehrengästen, so viel ehemalige Schüler und Freunde der Anstalt teil, dafs im ganzen 280 Plätze belegt waren. Das organisatorische Talent des Herrn Premierlieutenant E. v. Dewitz-Krebs hatte in wenigen Stunden für die grofse Menge der Angemeldeten eine zum allgemeinen Wohlbehagen während des Diners sehr wesentlich beitragende Tischordnung entworfen.

Den ersten Trinkspruch brachte Se. Durchlaucht der Fürst und Herr zu Putbus auf Se. Majestät den Kaiser aus, indem er darauf hinwies, dafs die Erfolge der heute gefeierten Schule auf dem Boden wahren Christentums und der Treue gegen dies Herrscherhaus erwachsen seien, aus dem drei Regenten der Anstalt ein besonderes Wohlwollen erwiesen, für das durch Gehorsam und Treue zu danken Pflicht sei. Nachdem auf das dreimalige Hoch der Gesang von „Heil dir im Siegerkranz“ gefolgt war, verlas Se. Durchlaucht ein sehr gnädiges Glückwunsch-Telegramm Sr. Kaiserlichen Hoheit des Kronprinzen, an das sich ein dreimaliges Hoch auf denselben seitens der Versammlung schlofs.

Hierauf toastete der Herr Ober-Präsident Graf Behr-Negendank auf das Pädagogium, indem er in wohlwollenden Worten der früheren und jetzigen Lehrer und Schüler desselben gedachte. An den Toast schlofs sich der Gesang von drei Versen einer zweckentsprechenden Umdichtung des bekannten Studentenliedes in „Stofst an, Putbus soll leben.“ Der Direktor dankte im Namen der Anstalt für die gütigen Worte und wies darauf hin, wie Deutschland und besonders Preufsen die Sorge des Staats für die Schulen eigentümlich sei, und wie gerade der Herr Ober-Präsident als Vorsitzender des Schul-Kollegiums in hervorragender Weise sein Interesse für Pommerns Schulen und auch für das Pädagogium bewiesen habe; ihm gelte daher sein Hoch. Es folgte der Gesang von „Deutschland, Deutschland über alles“ und dann ergriff der Herr Regierungs-Präsident von Pommer-Esche das Wort und feierte, nachdem er des ganzen Kuratoriums gedacht hatte, in schönen Worten besonders die vielen Beweise der Güte und des Wohlwollens Sr. Durchlaucht des Fürsten zu Putbus gegen die Anstalt. Das auf denselben ausgebrachte begeisterte Hoch klang aus in dem Gesang des Liedes „Auf Arkonas Felsen.“ In dem letzten offiziellen Toaste gedachte der Herr Superintendent Ahlbory des anwesenden Vertreters der höheren Unterrichtsanstalten und vor allem des technischen Leiters der höheren Schulen Pommerns, des Herrn Geheimrat Dr. Wehrmann. Seine Worte gewannen dadurch ein besonderes persönliches Interesse, dafs er, der bejahrte Geistliche und Würdenträger der Kirche, ausging von der Mahnung, die ihm und seinen Mitabiturienten der jetzt von ihm Gefeierte dereinst nach bestandener Reifeprüfung gegeben habe: sie möchten, wenn sie auch manche Einzelheiten des auf der Schule Gelernten vergäfsen, doch das auf derselben gelernte Arbeiten nicht wieder verlernen. In seiner Erwiderung sprach der Herr Geheimrat zunächst seine Freude darüber aus, dafs er so viele der von ihm für reif erklärten früheren Putbusser Abiturienten jetzt als gereifte Männer voll schöner Begeisterung für ihre alte Schule vor sich sähe. Als er sich dann zu den Tischen der jetzigen Schüler mit freundlichen Worten wandte, erhob sich die ganze junge Schaar und lauschte gespannt seinen Worten, bis er zu

andern Wünschen auch den hinzufügte, dafs er auch sie dereinst noch für reif erklären könne. Da brach ein jubelndes Hoch und immer wieder Hoch mit unwiderstehlicher Gewalt hervor. Das Bild: hier der würdige Greis mit freundlichem Lächeln wartend, bis sich der Sturm gelegt, und dort die ihm zujauchzende Jugend, wird allen, die es beobachtet haben, unvergefslich geblieben sein; dem, der es zu deuten verstand, gab es Anlafs viel zu denken und zu danken. Dem Toaste des Herrn Geheimrat Dr. Wehrmann auf den Direktor Spreer folgte noch eine Reihe anderer Trinksprüche, des Herrn Provinzial-Schulrat Dr. Haeckermann (eines früheren Putbusser Lehrers) auf das Festkomité, des Herrn Prof. Biese auf seine alten Schüler, des Herrn v. Homeyer auf die Damen, des Herrn Prof. Loebe auf die abwesenden ehemaligen Glieder der Anstalt, des Herrn Professor Campe auf den alten Portier Tiedemann, des Herrn von Kahlden auf die Krankenpflegerin Frl. Tiede, des Herrn Pastor von Scheven auf die Schauspieler des vorigen Tages. Es wurde den Rednern immer schwerer sich verständlich zu machen, bis endlich jeder Versuch, durch das immer lauter werdende Gewirr der vielen Stimmen durchzudringen unmöglich wurde. Nur als für den Herrn Prof. Biese das Wort erbeten wurde, war noch einmal eine lautlose Stille eingetreten. Anknüpfend an die Worte des Herrn Ober-Präsidenten, dafs er an der Wiege des Pädagogiums gestanden, sagte er, er habe sogar an dieser Wiege schon mitgezimmert, da er schon ein halbes Jahr vor der Eröffnung der Anstalt an deren Einrichtung mitgearbeitet habe. Er erinnere sich mit Freuden heute der Eröffnungsfeier, die am Geburtstage der Fürstin Luise unter der Beteiligung des Fürsten und seiner edlen Gemahlin sowie der Eltern der ersten Schüler begangen sei. Die 42 Jahre seiner dann folgenden Wirksamkeit am Pädagogium bildeten den Kernpunkt seines Lebens und hätten ihm in seinem Familienleben und in seinem Amte das schönste Lebensglück gewährt. Wenn der Lehrer für sich selbst weiter strebe, so dafs von ihm gelte, „stets geforscht und stets gegründet, nie geschlossen, stets geründet“, dann besitze er in sich eine unerschöpfliche Quelle geistigen Lebens, aus der er seinen Schülern nicht nur Kenntnisse mitzuteilen, sondern auch den richtigen Kompas für das Leben mitzugeben vermöge. Nach diesem hohen Ziele habe er gestrebt, und wenn er sich auch bewufst sei, hinter demselben zurückgeblieben zu sein, so habe ihm doch die Teilnahme seiner alten Schüler bei seinem Ausscheiden aus dem Amte und auch an diesem Festtage gezeigt, dafs er nicht ganz erfolglos gearbeitet. Ein wahres Herzensbedürfnis sei es ihm daher, seinen alten lieben Schülern ein Hoch darzubringen.

Als der 83jährige Greis diese Worte sprach, scharten sich namentlich die alten Herren, viele selbst schon mit Greisenhaar, im dichten Kranze lauschend um den alten Lehrer, ein Anblick, der auch auf minder Beteiligte einen so tiefen Eindruck machte, dafs ein anwesender Bildhauer, Herr Ochs jun. aus Berlin, in diesem Moment seinen nach zwei Tagen ausgeführten Entschlufs aussprach, der Anstalt durch ein Relief-Portrait für immer das Bild dieses ihres ersten und ältesten Lehrers zu sichern.

Nachdem um 5 Uhr die Tafel aufgehoben war, verwandelte sich der Speisesaal schnell in einen Ballsaal, in dem sich von 8 Uhr an etwa 500—600 Herren und Damen als Gäste des Pädagogiums zum Festball versammelten.

Das auch von der fürstlichen Familie durch ihre Anwesenheit beehrte Fest verlief in der gewöhnlichen Weise. Besondere Teilnahme erweckte es nur,

als beim Beginn des Kotillons unter den Klängen eines feierlichen Marsches eine Nachbildung des Pädagogiums hereingetragen wurde, welche Schüler der Anstalt mit der gröfsten Naturwahrheit hergestellt hatten. Als sich die Hinterfront des Hauses öffnete, zeigte es sich gefüllt mit Hunderten von Bouquets und Orden. Da für diesen Tag den Schülern unbeschränkte Freiheit zugesichert war, zu tanzen, so lange sie wollten, war es gegen drei Uhr früh, als mit den rauschenden Klängen eines Ball-Finales der letzte Ton des Jubelfestes verklang.

Der nächste Tag brachte noch mehrfache gemütliche Zusammenkünfte der Festgäste, sah aber die meisten samt den jetzigen Schülern sich wieder nach allen Seiten zerstreuen. Im Pädagogium hatte man einige Tage zu arbeiten, um die wertvollen Festgeschenke an ihren dauernden Bestimmungsort zu bringen. Als dies geschehen und auch die vom Sturm zerrissenen Festons der Façade verschwunden waren, da lag das grofse Haus so still da, als wären die lauten Festtage nie gewesen; aber in seinem Inneren birgt es als kostbaren Schatz die schönen Erinnerungszeichen von dem Feste der Pietas, und im Gedächtnis der zunächst Beteiligten leben die schönen Tage fort, erhebend und mahnend.

Putbus. L. Spreer.

Die Silbenteilung nach § 26 der Regeln für die deutsche Rechtschreibung für die preufsischen Schulen.

Wie ich zu bemerken Gelegenheit gehabt habe, herrscht vielfach Unsicherheit und Schwanken in der Auffassung des § 26 der amtlichen Rechtschreibung, welcher von der Silbenbrechung handelt. Da derselbe, wie nicht zu verkennen, einige Unklarheiten und Dunkelheiten enthält, gestatte ich mir folgende Erläuterungen, die sich eng an den Wortlaut des betreffenden Paragraphen anschliefsen.

Hauptregel über die Silbenbrechung:

Mehrsilbige Wörter, welche man über zwei Zeilen zu verteilen gezwungen ist, trennt man nicht nach Stammsilben, sondern nach Sprechsilben, d. h. so, wie sie sich beim langsamen Sprechen von selbst zerlegen, z. B. lo-ben, nicht lob-en u. s. w. Vgl. amtl. Reg.

Einzige Ausnahme:

Abweichend von dieser Hauptregel (amtl. Reg. unrichtig: „demnach") werden zusammengesetzte Wörter nach ihren Bestandteilen zerlegt, auch wenn diese Teilung der Aussprache nicht gemäfs ist, z. B. war-um, dar-auf, voll-enden, Sonn-abend, Hüh-ner-ei (aber natürlich Reite-rei), Mon-ar-chie u. s. w. Vgl. amtl. Reg.

Erläuterungen zu der Hauptregel:

1. Wenn ein Konsonant im Inlaut steht, so kommt er auf die zweite Silbe, wenn nicht, wie oben in war-um etc. Zusammensetzung vorliegt, z. B. tre-ten u. s. w. Vgl. amtl. Reg. Auch ch, sch, ph, th und fs (letzterer fehlt im amtl. Reg.) bezeichnen nur einen Laut; daher la-chen, Fü-fse u. s. w. Ebenso dt in Stä-dte u. s. w., aber be-red-ter nach der Aussprache.

2. Wenn mehrere Konsonanten im Inlaut stehen, so kommt, wenn nicht wie in Sonn-abend, voll-enden etc. Zusammensetzung vorliegt, oder die Aussprache wie in Ge-spenst, Ge-schmack, be-stehen etc. widerstreitet, der letzte auf die zweite Silbe, z. B. herr-schen, herrsch-te, set-zen, setz-te u. s. w. Vgl. amtl. Reg.

Von hier bis zum Schlufs des Paragraphen ist alles einfach und klar. Der Erwähnung bedarf nur „st", weil bei der Trennung dieser Konsonanten sehr viel, selbst in sonst guten orthographischen Lehrbüchern, gefehlt wird.

Die Hauptregel gilt auch hier: Richte dich nach der Aussprache! Trenne also:

El-ster, Ge-spen-ster, Fen-ster, Au-ster, Schu-ster, Mei-ster, höch-ste, spä-te-stens, dringend-ste, aber luf-tig od. lus-tig, bes-te, Schwes-ter, ras-te (Imperf. v. rasen), ras-te (v. rasten), lös-te, kos-te, los-te, reis-te, ge-reis-ter, ge-lös-ter u. s. w.

Es wird also „st" getrennt, wenn ein kurzer Vokal vorhergeht, wie in lus-tig u. s. w., bleibt aber zusammen, wenn ein Konsonant, wie in Fen-ster u. s. w., oder ein langer Vokal, wie in Mei-ster, vorhergeht; ausgenommen ist beim letzten Fall wohl nur das Imperfekt und Part. Perf. derjenigen schwachen Verba, die im Infinitiv Präs. ein einfaches „s" haben, wie lösen, losen u. s. w.

Falsch ist also, wenn z. B. Büttner in seiner nach den amtlichen Regeln bearbeiteten Rechtschreibung (Weidmann 1882) S. 171 Wald-meis-ter, be-ste (Superl. v. gut) trennt, während selbstverständlich be-ste-hen, wie schon oben angegeben, zu trennen ist.

Plön. Metger.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Aug. Classen, Über den Einflufs Kants auf die Theorie der Sinneswahrnehmung und die Sicherheit ihrer Ergebnisse. Leipzig, Fr. Wilh. Grunow, 1886. XI u. 275 S. 5 M.

2. M. Schasler, Ästhetik. Grundzüge der Wissenschaft des Schönen und der Kunst. 2 Teile. Leipzig, G. Freytag und Prag, F. Tempsky, 1886. IV u. 248, IV u. 266 S. (Das Wissen der Gegenwart, Deutsche Universal-Bibl. für Gebildete LV. u. LVI. Bd.)

3. H. Keferstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena, Maukes Verlag (A. Schenk), 1887. VII u. 340 S. 3 M. — Der Verf. hat in früheren Schriften Herder, Fichte, Schopenhauer u. a. als Pädagogen behandelt. In der vorliegenden bietet er einen möglichst knapp gehaltenen Auszug aus Schleiermachers „Vorlesungen über Pädagogik" nach der Ausgabe von Platz und pädagogische Stellen aus andern Schriften Schleiermachers, wie namentlich aus den Reden an die deutsche Nation, aus seinen sämtlichen Predigten, den akademischen Abhandlungen wie aus seinem Briefwechsel.

4. Festschrift zur Jubelfeier des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums in Stuttgart. Zugleich Programm zum Schlusse des Schuljahres 1885—86. Stuttgart 1886. — Aus dem Inhalt des Programms sind hervorzuheben: „Aus der Geschichte des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums" von O. Schanzenbach und „Die Zeitmesser der antiken Völker" von G. Bilfinger.

5. O. Meltzer, Die Kreuzschule zu Dresden bis zur Einführung der Reformation (1539). Dresden, in Komm. bei C. Tittmann, 1886. IV u. 62 S. — Der Verf. hat das Urkundenbuch der Stadt Dresden im Codex diplomaticus Saxoniae regiae, das Hauptstaatsarchiv und das Ratsarchiv benutzt.

6. Ludwig Lange, Kleine Schriften aus dem Gebiete der klassischen Altertumswissenschaft. Erster Band. Mit Porträt und Lebensabrifs des Verfassers. Göttingen, Vandenhoek u Ruprechts Verlag, 1887. XL u. 429 S. 10 M. — Mit der Herausgabe von Langes Kleinen Schriften ist vielen Gelehrten, besonders aber wohl den zahlreichen Schülern des Verewigten ein sehr dankenswerter Dienst geleistet, da manches von dem hier Vereinigten schwer zugänglich geworden war. Korrekturen, die sich in Langes Handexemplaren fanden, sind aufgenommen, Zusätze und Citate von Langes Hand in Klammern eingeschlossen, sonst Änderungen vermieden worden. Nach einer Lebensbeschreibung und einem Verzeichnis der Schriften folgen 1) Die klassische Philologie in ihrer Stellung zum Gesamtgebiete der Wissenschaft und in ihrer inneren Gliederung (Antrittsvorlesung 1855); 2) Über das Verhältnis des Studiums der klassischen Philologie auf der Universität zu dem Berufe der Gymnasiallehrer (Rektoratsrede 1879); 3) Andeutungen über Ziel und Methode der syntaktischen Forschung (Vortrag 1852); 4) Die Bedeutung der Gegensätze in den Ansichten über die Sprache für die geschichtliche Entwickelung der Sprachwissenschaft (Festrede 1865); 5) Das römische König-

tum (Festrede 1881); 6) Friedrich Ritschl (Rede an seinem Sarge 1876); 7) Rezension von K. Niemeyer, De equitibus Romanis commentatio historica (1851); 8) Rezension von R. Ihering, Geist des römischen Rechts (1853); 9) Die oskische Inschrift der Tabula Bantina und die römischen Volksgerichte (1853); 10) Cicero über die Servianische Centurienverfassung (1853); 11) Über Zahl und Amtsgewalt der Konsulartribunen (1855); 12) De legibus Aelia et Julia commentatio (1861); 13—14) De legibus Porciis libertatis civium vindicibus I. II. — Die Abhandlungen bilden teilweise eine Art Ergänzung zu Langes Handbuch der römischen Altertümer. Ein zweiter Band wird folgen, vielleicht auch noch ein dritter mit den wichtigeren grammatischen Abhandlungen.

7. Georg Curtius, Kleine Schriften. Herausgegeben von E. Windisch. Zweiter Teil: Ausgewählte Abhandlungen wissenschaftlichen Inhalts. Leipzig, S. Hirzel, 1886. VIII u. 269 S. 4 M. — Inhalt: 1) Andeutungen über das Verhältnis der lateinischen Sprache zur griechischen; 2) Über die Spaltung der A-Laute im Griechischen und Lateinischen mit Vergleichung der übrigen europäischen Glieder des indogermanischen Sprachstammes; 3) Bemerkungen über die Tragweite der Lautgesetze, insbesondere im Griechischen und Lateinischen; 4) Zu den Auslautsgesetzen des Griechischen; 5) Das Dreisilbengesetz der griechischen und lateinischen Betonung; 6) Über die Spuren einer lateinischen O-Konjugation; 7) Zur griechischen Dialektologie; 8) Über die lokalistische Kasustheorie mit besonderer Rüksicht auf das Griechische und Lateinische; 9) Andeutungen über den gegenwärtigen Stand der homerischen Frage; 10) Über die Etymologie des Wortes elogium; 11) Über zwei Kunstausdrücke der griechischen Litteraturgeschichte (λογογράφος und ὑποκριτής); 12) Über die Bedeutung des Wortes ὑποκριτής; 13) Register.

8. Persii, Juvenalis, Sulpiciae saturae. Recognovit Otto Jahn. Editio altera curata a Francisco Buecheler. Berolini apud Weidmannos anno MDCCCLXXXVI. XV und 238 S. 3 M. — 'Refici opus multis partibus decuit minutatim addendo demendo commutando. qua in re siquis aut plus etiam quam mihi sumpserim iuris fuisse correctori dicat aut minus, non nimis repugno'. Dem Herausgeber standen neue Kollationen zu Gebote, aus denen manche Berichtigung gewonnen wurde. Hinzugefügt sind die Scholien zu P. und J., unter Ausscheidung des unnützen Ballastes und Berücksichtigung der jüngsten Beiträge zur Kritik derselben ('non pauca ab inconsiderata superiorum editorum mutatione vindicavi, non nihil ipse forsitan emendarim in transcursu'). Besondere Sorgfalt ist auf die Untersuchung verwandt, welche Verse mit Recht dem J. abgesprochen werden. Über die bisherige Textkritik im J. vgl. Rhein. Mus. 1886 S. 636. Bei dem Gedicht der Sulpicia sind die Ausgaben von Boot und Baehrens berücksichtigt.

9. G. von Loeper, Zu Goethes Gedichten. Mit Rücksicht auf die „historisch-kritische" Ausgabe, welche als Teil der Stuttgarter „Deutschen National-Litteratur" erschienen ist. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung und Gust. Hempels Verlagsbuchhandlung, 1886. 52 S. — Polemische Unterhaltung über die wichtigste der neuen Konkurrenz-Ausgaben Goethes, diejenige, welche einen Teil der Kürschnerschen National ausmacht. An den drei von Düntzer bearbeiteten Bänden Goethescher Gedichte wird der Nachweis geführt, dafs so die Aufgabe nicht zu lösen sei, namentlich wird die willkürliche Behandlung des Textes aufs schärfste getadelt.

10. G. Könnecke, Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 8., 9. und 10. Lief., Schlufs. Marburg, N. G. Elwert, 1886. à Lief. 2 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1886 S. 703, Nr. 1. — Die ersten 6 Lieferungen des prächtigen, hochinteressanten Werkes sind auf S. 556 dieser Zeitschrift 1886 angezeigt worden. Bezüglich der letzten vier Lieferungen, die jetzt vor uns liegen, können wir nur das Urteil wiederholen, das dort zur Charakteristik des ganzen Werkes ausgesprochen worden ist. Das Prinzip der Anschauung ist in trefflicher Weise auch darin zur Anwendung gekommen, und darauf beruht zugleich die pädagogische Bedeutung des Bilderatlas. Hervorheben müssen wir die grofse Portraitähnlichkeit der

Bilder von noch lebenden und solchen Personen, die dem Ref. noch aus der Zeit ihres Lebens in Erinnerung geblieben sind; es läfst einen günstigen Schlufs in Beziehung auf die Bilder auch von andern Personen zu. Wir scheiden von dem ganzen Werke mit besonderer Anerkennung und mit der Hoffnung, dafs es auf Belebung des auf die deutsche Litteratur bezüglichen Unterrichts einen recht günstigen Einflufs ausüben wird.

11. Hugo Gering, Glossar zu den Liedern der Edda (Sœmunda Edda). Paderborn und Münster, Ferdinand Schöningh, 1887. VIII u. 200 S. 4 M. — Dieses Glossar ist zunächst für den Gebrauch der Studierenden bestimmt. Es legt den Hildebrandschen Text zu Grunde und ist der Vorläufer eines ausführlichen Wörterbuches, das als dritter Band der von B. Sijmons in Angriff genommenen kommentierten Edda-Ausgabe beigegeben werden soll.

12. H. Baumann, Londinismen — Slang und Cant. Berlin, Langenscheidtsche Verlags-Buchhandlung, 1887. 4 M, geb. 4,60 M. CVI u. 239 S. — Eine alphabetisch geordnete Sammlung von eigenartigen Ausdrücken der Londoner Volkssprache mit einer eingehenden Studie über die Entstehung und Ausdehnung der letzteren sowie über die einschlägige Litteratur.

13. F. A. Callin, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 4. Auflage des Lesebuches für die zweite Stufe. Bearbeitet von F. Rosenthal. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1886. IV u. 312 S. 2,40 M. — Das Buch, welches besonders bestrebt ist durch die Auswahl der betreffenden Stücke auch englisches Wesen zur Anschauung zu bringen, hat in dieser Auflage nicht unwesentliche Erweiterungen erfahren.

14. John Koch, Englisches Lesebuch. Mittelstufe für den Unterricht in der englischen Sprache. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1886. VII u. 370 S. — John Koch Kurzgefafste Grammatik nebst Übungen zum englischen Lesebuch. Mittelstufe für den Unterricht in der englischen Sprache. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1886. VI u. 122 S. — Die Bücher, welche ein Mittelglied sein wollen zwischen Fölsings „Elementarbuch“ und dem „Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der englischen Sprache“, ergänzen einander, und zwar so, dafs das erste die Grundlage bildet, auf welcher das zweite aufgebaut ist.

15. C. Naubert, Notwörterbuch der englischen und deutschen Sprache für Reise, Lektüre und Konversation. In 4 Teilen. Teil IV: Land und Leute in Amerika. Berlin, Langenscheidt. XVI u. 433 S.

16. Charles Dickens, The cricket on the hearth. Erklärt von F. Fischer. 2. verb. Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. 99 S. 1,20 M. — Die 1. Aufl. erschien im J. 1877; in der 2. ist manche anzuerkennende Verbesserung vom Herausgeber vorgenommen worden.

17. F. Hoyermann, Grammatik der spanischen Sprache nebst einem Übungsbuche, für den Gebrauch in Schulen wie auch für den Selbstunterricht. Bremen, M. Heinsius, 1886. IV u. 352 S.

18. J. Hann, F. v. Hochstetter, A. Pokorny, Allgemeine Erdkunde. Astronomische und physische Geographie, Geologie und Biologie. Vierte vermehrte Auflage. Mit 21 Tafeln in Farbendruck und 366 Text-Abbildungen in Schwarzdruck. Prag F. Tempsky, Leipzig G. Freytag, 1886. 768 S. Lex. 8. — Anlage, Einrichtung und Ausführung des bekannten und mit Recht sehr geschätzten Werkes sind nicht geändert worden, wohl aber sind Verbesserungen im einzelnen zu konstatieren.

19. L. Schlesinger, Die Nationalitäts-Verhältnisse Böhmens. Stuttgart, F. Engelhorn, 1886. 27 S. 0,80 M. (Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde II 1). — Inhalt: Statistik der Nationalitäten im allgemeinen; Verteilung auf die einzelnen Gerichtsbezirke; die Sprachgrenze, Sprachzungen und Sprachinseln.

20. F. Günther, Die Heimat im Schulunterricht. Vortrag, auf der Seminarkonferenz zu Alfeld am 10. Juni 1886 gehalten. Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior), 1886. 24 S. 0,40 M. — Der Vortragende behandelt die Bedeutung der Heimatskunde und die Art und Weise, wie der Unterricht dieser Bedeutung gerecht wird, in klarer, lichtvoller Weise.

21. Länderkunde der fünf Erdteile, 16.—20. Lfg. (Europa). Leipzig, G. Freytag u. Prag, F. Tempsky, 1886. S. 433—512. Jede Lfg. 0,90 M. — Vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 64 Nr. 25.

22. C. Diercke und E. Gaebler, Schul-Atlas über alle Teile der Erde für die mittleren Unterrichtsstufen. 36 Haupt- und 34 Nebenkarten. Braunschweig, Georg Westermann, 1886. 3 M. — Der vorliegende Atlas verdient ebenso empfohlen zu werden wie der in dieser Zeitschr. 1885 S. 57 ff. besprochene Schul-Atlas für höhere Lehranstalten von denselben Bearbeitern.

23. Jos. Mik, Herbarium. Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn, 1886. — Eine geschmackvolle, praktische und empfehlenswerte Einrichtung zur Anlegung von Herbarien.

24. Fr. Schürmann, Deutsche Zeichenschule, Übungen im Freihandzeichnen, systematisch geordnet und gezeichnet. Heft I bis III. Marburg, N. G. Elwartsche Verlagsbuchhandlung.

25. A. und G. Ortleb, Kleine Baumodellierschule. Eine Anleitung, Modelle von Gebäuden jeder Stilart selbst anzufertigen. Mit 98 Textabbildungen. Leipzig, Th. Grieben (L. Fernau), 1886. 119 S. 2 M. — Ein empfehlenswertes, praktisches Buch.

26. H. S. Olcott, Ein Buddhistischer Katechismus nach dem Kanon der Kirche des südlichen Indiens. Mit den Anmerkungen der amerikanischen Ausgabe von Elliott Coues. Erste deutsche Ausgabe. Leipzig, Th. Griebens Verlag (L. Fernau), 1887. 100 S. — Das Büchlein dürfte auch in der Schule verwertbar sein, wenn den Schülern vom Buddhismus etwas mehr als der Name gesagt werden soll.

27. M. Tambor, Stenographische Streifzüge, Vereinen und Lehrern der Stenographie gewidmet. 1. Heft. Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior), 1887. 32 S. 0,50 M.

28. C. Schulze, Systematische Übersicht der in Zeitschriften, Programmen und Einzelschriften veröffentlichten wertvollen Aufsätze über Pädagogik aus den Jahren 1880 bis 1886. Ein Nachschlagebuch für Lehrer zur Vorbereitung auf das Examen und für den Unterricht. Hannover, C. Meyer (Gust. Prior), 1887. VIII u. 276 S. 3,60 M. — Von Unterrichtsfächern werden nur Religion, Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, Realien und technische Fächer berücksichtigt. Die vorliegende Zeitschrift ist ebenso wenig wie andere das höhere Schulwesen betreffende Zeitschriften beachtet worden.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zum französischen Unterrichte auf dem Gymnasium.

Vier und ein halbes Jahr sind seit der Einführung der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen vergangen. Aufmerksamer Beobachtung und liebevoller Betrachtung ebenso sehr der Forderungen wie der Resultate derselben und des beide verbindenden Unterrichtsganges mag es gestattet sein, nach dem Ablaufe dieses, wenn auch nur kurzen Zeitraums die Erfahrungen in einem bestimmten Unterrichtszweige hier in Kürze mitzuteilen. Als Lehraufgabe für die französische Sprache auf dem Gymnasium wird bezeichnet diejenige Sicherheit in der Formenlehre und denjenigen Hauptteilen der Syntax und derjenige Umfang des Wortschatzes, welche es ermöglichen, französische Schriften von nicht erheblicher Schwierigkeit zu verstehen und die französische Sprache innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit anzuwenden. In den Erläuterungen zu den Lehrplänen wird darauf hingewiesen, dafs die erste Aufgabe, Richtigkeit der Aussprache und Geläufigkeit des Lesens bei den Schülern zu erreichen, allerdings je nach dem in der betreffenden Gegend herrschenden Dialekte einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit habe, dafs aber diese Aufgabe jedenfalls bis zu einem gewissen Grade erfüllt werden müsse. Auf Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauche der Sprache müsse man verzichten, doch solle die Anwendung der französischen Sprache bei Repetition der Lektüre den natürlichsten Anlafs geben, die Schüler nicht nur an das Verständnis der vom Lehrer gesprochenen Worte zu gewöhnen, sondern sie auch zum eigenen Gebrauche der französischen Sprache zu führen, wenn dieselbe auch anfangs in einer nur wenig variierten Reproduktion des Gelesenen bestehe. Jedenfalls solle dem Gymnasial-Abiturienten die französische Litteratur des nachher von ihm erwählten speziellen Faches leicht zugänglich gemacht werden, er auch für das etwa eintretende Bedürfnis des mündlichen Gebrauches der Sprache die notwendigen Grundlagen des Wissens

besitzen, zu denen nur die Übung hinzutreten müsse. Das Ziel werde durch die Änderung des Lehrplanes leichter erreichbar, da dem Unterrichte in den beiden ersten Jahren der Lehrzeit eine erhebliche Erweiterung des Umfanges gegeben sei und derselbe im zweiten Jahre nicht mehr durch das Eintreten des Griechischen beeinträchtigt werde. — Die Änderung ist bekanntlich in der Weise erfolgt, dafs in der Quinta 4, in der Quarta 5 Stunden für den französischen Unterricht angesetzt worden sind, denen die übrigen Klassen mit je 2 Stunden folgen. In der Quinta, so lauten die Bestimmungen betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa, soll die Formenlehre bis einschliefslich der zweiten Konjugation fest eingeübt, in Quarta die übrigen Konjugationen und die gebräuchlicheren unregelmäfsigen sowie die reflexiven Verba angeschlossen werden, wobei die zur Übersetzung unentbehrlichen syntaktischen Regeln propädeutisch Berücksichtigung finden. In die Klassen Untertertia bis Obersekunda werden die Hauptlehren der Syntax verwiesen, deren Behandlung aber eine stetige Wiederholung der Formenlehre zur Seite gehen mufs. In Prima soll die Grammatik nur gelegentlich der alle drei Wochen zu schreibenden Extemporalien wiederholt werden. Von Untertertia bis Obersekunda teilen sich Grammatik und Lektüre in die zwei Stunden, in Prima wird die ganze sonstige Zeit auf die letztere verwendet. Endlich wird in der Entlassungsprüfung grammatisch und lexikalisch sicheres Verständnis und geläufiges Übersetzen prosaischer und poetischer Schriften von nicht besonderer Schwierigkeit, sowie eine ausreichende Sicherheit in der Formenlehre und den Grundregeln der Syntax für den schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache erfordert.

Die Änderung, welche durch die neuen Lehrpläne in die Behandlung der französischen Sprache auf dem Gymnasium eingeführt worden, ist nicht unerheblich, sowohl in Bezug auf die diesem Unterrichtszweige zugemessene Zeit als auch die Aufgabe, welche demselben gestellt worden ist. Für die Festsetzung beider hat die Unterrichtsverwaltung unsres Staates augenscheinlich sich von der Rücksicht leiten lassen, dafs die in ununterbrochener Entwicklung und stetigem Fortschritte stehenden Verhältnisse unseres wissenschaftlichen und praktischen Lebens ein Zugeständnis nach der Seite mehr realistischer Krönung des genannten Unterrichtszweiges erforderten; und wer Augen und Ohren für die Bedürfnisse der Gegenwart offen hält, wird der Zweckmäfsigkeit, ja der Notwendigkeit dieser Änderungen sich nicht verschliefsen können. Wie ist doch überhaupt die Auffassung vom Werte des französischen Unterrichtes auf dem Gymnasium eine andre geworden! Die patriotisch-nationale Geringschätzung, welche nach den Freiheitskriegen in den weitesten Kreisen des Lebens Platz gegriffen hatte, wich allmählich der besseren Einsicht, dafs die Kenntnis dieser Sprache in den Rahmen allgemeiner Bildung und

somit in die höhere Schule gehöre. Aber freilich, die wissenschaftliche Befähigung der Lehrenden konnte zu einem gedeihlichen Resultate des Unterrichtes nur selten führen; galt es doch, abgesehen von der Beschäftigung französischer Sprachmeister in den Schulen, als ausgemacht, dafs der Altphilologe die Befähigung zum Unterrichten in dieser Sprache eo ipso empfangen dürfe. Was dabei herauskam, und namentlich in welcher Weise den Anforderungen der Reifeprüfung genügt wurde, darüber zu schweigen mag ebenso sehr diesen und jenen die Pflicht der Pietät wie das Gefühl der Scham bestimmen. Welchen Wandel hierin die Hebung des Studiums der neueren Sprachen auf der Universität geschaffen hat, ist hier nicht der Ort zu besprechen; innerhalb des Rahmens dieser Abhandlung mufs die durch die neuen Lehrpläne geschaffene Änderung des französischen Unterrichtes auf dem Gymnasium als ein berechtigtes Zugeständnis an den Geist der Zeit erklärt werden, im besonderen auch die Einrichtung, dafs der Abschlufs der grammatischen Schulung in eine frühere Zeit als das Ende der Schulzeit überhaupt verlegt und dafs den letzten Jahren des Unterrichtes ein anderes Gepräge aufgedrückt worden ist. Das Gymnasium ist also, meiner Ansicht nach, imstande, den neuen Anforderungen zu genügen; ich meine sogar den Nachweis führen zu können, dafs dasselbe darüber ein wenig hinausgehende Ziele seinen Schülern vor Augen stellen darf, ohne den heute leider so beliebten Vorwurf der Überbürdung derselben auf sich zu laden. Betrachten wir dazu die einzelnen Klassenstufen und deren Lehrpensa, wobei ich bemerke, dafs ich bei Besprechung derselben zunächst nicht ein bestimmtes grammatisches Lehrbuch im Auge habe, sondern mich allgemein an die Forderungen der Lehrpläne halte.

In Quinta soll die Formenlehre bis einschliefslich der zweiten Konjugation fest eingeübt werden. Sie umfafst demnach die Aussprache, für deren Einübung gerade in jüngster Zeit in den Lehrbüchern die umfassendsten Einrichtungen getroffen worden sind; doch kann ich mich der Befürchtung nicht verschliefsen, dafs auch hier wie so häufig im Leben, wenn an die Stelle des Alten ein besseres Neues gesetzt werden soll, ein Allzuviel schädlich wirken mufs, ja dafs der Schüler gradezu doppelsichtig werden kann, wie Dr. Englich im Programm des Königlichen Gymnasiums zu Danzig, Ostern 1886, sich ausdrückt, wenn manche Grammatiken im Anfange die Aussprache fast Wort für Wort phonetisch bezeichnen; und die Erfahrungen des Herrn Kollegen über die Menge der groben orthographischen Fehler, welche dieser Methode entspringen, finden auch anderswo ihre volle Bestätigung. Das gesprochene Wort des Lehrers mufs hier das Beste thun; der Schüler lernt die Aussprache am leichtesten und sichersten durch anregenden Unterricht, durch mündliche Überlieferung, welcher er selbst gespannte Aufmerksamkeit entgegenbringen mufs, um sofort in der Klasse durch eine Reproduktion des Gehörten

Rechenschaft von der erlangten Kenntnis abzulegen[1]). Immerhin wird dieser Teil des Pensums, der natürlich mit umfangreichen Leseübungen verbunden ist, viel Zeit beanspruchen. Ihm zur Seite geht die Erlernung von avoir und être, welcher sich die der sogenannten Deklination, der Pluralbildung der Substantiva, der Adjektiva, die der Adverbia, endlich die der ersten und zweiten Konjugation anschliefst. Werden alle diese Dinge auf ein verständiges Mafs beschränkt, welches die Einprägung der Regeln ohne die Ausnahmen umfafst, so wird unzweifelhaft an die Arbeitskraft der Schüler mit diesem Pensum keine irgendwie zu hohe Anforderung gestellt, ja dasselbe fügt sich in den Gesamtlehrplan der Schule auf die natürlichste und ungezwungenste Weise ein. — Es folgt die Quarta mit der auf 5 erhöhten wöchentlichen Stundenzahl. Ihr sind die übrigen Konjugationen, die sogenannte dritte, die vierte und die gebräuchlicheren unregelmäfsigen sowie die reflexiven Verba, der sogenannte Teilungsartikel, die Kardinalzahlen, das persönliche, hinzeigende, bezügliche Fürwort, die Veränderung des Particips Perfecti zugewiesen worden, ein Pensum, für welches, nach meiner Ansicht, die Zeit der zu Gebote stehenden Stundenzahl von 200 im Jahre nicht durchaus notwendig ist. Denn der Unterricht kann auf dieser Klassenstufe schon wesentlich anders als in der Quinta betrieben werden; er wird es müssen, wenn man nicht infolge der in unserer Jugend wenigstens üblichen mechanischen Behandlung dieses Gegenstandes immer wieder und immer noch den Vorwurf hinnehmen will, dafs den neueren Sprachen keine oder höchstens nur eine sehr geringe Bildungskraft innewohne. Ich bin nämlich der Ansicht, dafs der Schüler schon auf dieser Klassenstufe lernen kann, die Verschiedenheit der von ihm zunächst mechanisch gelernten Formen in Stamm und Endung, ich will sagen, wenn auch noch nicht völlig zu begreifen, so doch zu beobachten und auf bestimmte Ursachen zurückzuführen, welche in ähnlichen Fällen dieselbe äufsere Erscheinung hervorbringen. Um ein leichtes Beispiel anzuführen, so nenne ich die Verschiedenheit der Orthographie bei den Verben auf eler und eter. Der volle Konsonant in der Endung bewirkt das einfache l und t im Auslaute des Stammes; das e sourd in jener veranlafst doppeltes l und t in einigen Verben wie in appeler und jeter, in anderen den Accent grave wie in celer. Empfiehlt es sich auch nicht, auf dieser Stufe schon das Lateinische, den Doppelkonsonanten in jactare und appellare, dagegen den einfachen in celare heranzuziehen und daraus die Verschiedenheit der Orthographie zu erklären, so kann dies in der folgenden Klasse geschehen. Dieselbe Erscheinung finden wir bei der Bildung des

---

[1]) Ähnlich spricht sich Baumgarten in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens II S. 687 hierüber aus; doch stimme ich nicht mit ihm überein, dafs die in der Stunde vorzunehmenden Wörter deutsch an die Tafel geschrieben werden sollen.

Präsens Pluralis von prendre, wo prenons und prennent samt den abgeleiteten Formen prenant, que je prenne in ihrer verschiedenen Schreibweise leichter von dem Schüler verstanden werden, wenn er auf die Verschiedenheit der Endungen aufmerksam gemacht worden ist. Andere Nachweise der Art finden sich bei Englich a. a. O. S. 16. Oder der Hinweis auf die Regel, dafs konsonantische Verbalstämme vor konsonantisch anlautenden Endungen in der Regel den Endkonsonanten verlieren, macht die sogenannte zweite Konjugation in partir, dormir, servir, mentir u. ähnl. verständlich und hilft die Bildung von pouvoir, vouloir, valoir u. a. ebenfalls verstehen; ja es schützt eine solche Behandlung des Stoffes den Schüler bis zu einem gewissen Grade sicherlich gegen die Schwächen des Gedächtnisses. Denn warum sollte er nicht mit Hilfe einiger ihm klar gemachten Bildungsgesetze imstande sein sich hier Rat zu schaffen, wenn dies doch im Lateinischen und Griechischen möglich ist? Ganz besonders aber dürfte es sich empfehlen, analog dem lateinischen averbo die notwendigen 6 Formen lernen zu lassen: mettre, je mets, nous mettons, ils mettent, je mis, mis. — Diese Methode zur Behandlung des Pensums der Quarta wird, allgemein auf dasselbe angewendet, einen nicht unerheblichen Gewinn an Zeit gegen früher verschaffen. Rechnen wir nun für die Lektüre die ihr gebührende Zeit, immerhin auch etwas mehr, da dieselbe auf dieser Klassenstufe sehr wohl durch Auswendiglernen kleiner Gedichte, was am besten in der Klasse selbst geschieht, eine wünschenswerte Bereicherung und Abwechslung erfahren kann, so wird doch eine unbefangene Betrachtung der Verhältnisse zu dem Schlusse führen, dafs für die Aufgabe dieser Klasse die gewährte Zeit mehr als ausreichend vorhanden ist, dafs dagegen die Beschränkung der Lehrstunden in der folgenden Klasse, der Untertertia, auf zwei wöchentlich nicht nur an einer gewissen Schroffheit des Überganges leidet, sondern sogar die Bewältigung des vorgeschriebenen Lehrpensums nur mühsam gestattet. Dasselbe umfafst als Erweiterung der Formenlehre den Abschlufs der Behandlung der unregelmäfsigen Verba, die Pluralbildung der Substantiva, die Adjektiva, Adverbia, Zahlwörter, die gebräuchlichen Präpositionen, dazu aus der Syntax die Wahl der Hilfsverba beim Perfektum, das Einfachste der Wortstellung und Tempuslehre. Dies Pensum ist von bedeutendem Umfange, und zu seiner Erledigung reicht die angesetzte Stundenzahl, selbst wenn man die weiseste Beschränkung im einzelnen auf das Notwendigste eintreten läfst, kaum aus; von den zwei Stunden nämlich darf man in Wahrheit nur eine halbe auf die systematische Behandlung der Grammatik rechnen, da wöchentlich eine Stunde der Lektüre und eine halbe der Anfertigung oder Durchnahme der Extemporalien gehört. Häusliche Exercitien empfehlen sich auf dieser Mittelstufe wegen der zweifelhaften Hilfe seitens zärtlicher Verwandten nicht besonders. — Wird aber der

Untertertia zu viel zugemutet? Könnte nicht ein Teil des Pensums in die folgende Klasse verwiesen werden? Darauf ist zu erwidern, dafs der Obertertia vor allem der Abschlufs der Formenlehre obliegt, dafs es hierzu gründlicher Wiederholungen, besonders des Verbums, bedarf und dafs ein hochwichtiger Abschnitt der Syntax, die Moduslehre, hinzutritt; dafs dies Pensum aber, für dessen Bewältigung wöchentlich ebenfalls nur eine halbe Stunde zu Gebote steht, die zugemessene Zeit voll und ganz ausfüllt. Allerdings erfährt ja die genannte halbe Stunde insofern eine Modifikation, als die Lektüre und die Durchnahme der schriftlichen Arbeiten fortwährend oder gelegentlich Hinweise auf die Grammatik notwendig machen; aber wer z. B. die Bedeutung der Tempora oder die des Konjunktivs und den Gebrauch derselben unter Hinweis auf das Lateinische den Schülern erklären will, kann das nicht im Vorübergehen thun, sondern mufs die Grammatik in systematischem Zusammenhange behandeln; dazu aber steht ihm wöchentlich eben nur eine halbe Stunde zu Gebote. — Wenn nun mit der Obersekunda der Abschlufs der eigentlichen Grammatik gefordert und an den Schlufs dieser Klasse die Anfertigung des in der Reifeprüfung vorzulegenden Skriptums gestellt wird, so hat jede der vorangehenden Klassen für die Bewältigung des ihr zugewiesenen Pensums tüchtig zu arbeiten, und eine Verschiebung eines Teiles desselben aus der Untertertia nach der Obertertia kann nicht zweckmäfsig erscheinen; wohl aber bleibt die Schroffheit des Überganges von 5 Stunden der Quarta auf 2 der Untertertia empfindlich. Ich versage es mir, ein Mittel zur Abhilfe vorzuschlagen und anzugeben, in welchem Unterrichtszweige eine Verschiebung eintreten soll; wird der von mir erörterte Punkt allgemein als ein Übelstand empfunden, so werden andere Faktoren denselben zu beseitigen wissen. Am Wilhelm-Gymnasium in Hamburg, welches im wesentlichen das gleiche Lehrziel verfolgt, wie die preufsischen Gymnasien, nur dafs es das Skriptum für die Reifeprüfung noch immer in der obersten Klasse anfertigen läfst, waren bis vor kurzer Zeit für die Quinta und Quarta je 4, für die beiden Tertien je 3, für die oberen Klassen je 2 Stunden wöchentlich angesetzt; neuerdings hat man den Tertien nur 2 Stunden zugewiesen mit Rücksicht darauf, dafs auch der Unterricht in einer zweiten neueren Sprache, der englischen, an der Anstalt obligatorisch ist. Doch stimmt Herr Oberlehrer Dr. Rambeau, Verfasser der Broschüre „Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule, mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums", Hamburg 1886, auf meine Anfrage nach dem Grunde dieser Veränderung sowie danach, ob dieselbe als definitiv angesehen werden mufs, der von mir befürworteten Verteilung der Lehrstunden (vgl. S. 207) zu.

Die Pensen der Sekunden werden, bei gleichzeitiger Veranstaltung von Repetitionen der Tempus- und Moduslehre, am zweckmäfsigsten in der Weise verteilt werden, dafs der Unter-

sekunda die Syntax des Adjektivs und Pronomens, der Obersekunda die des Substantivs und Adverbs zufällt; in eine der beiden Klassen mufs auch die der Präpositionen verwiesen werden. Wenn vereinzelt Stimmen sich haben vernehmen lassen, welche den Abschlufs des eigentlichen grammatischen Unterrichtes in der Obersekunda und die Anfertigung der schriftlichen Arbeit für die Entlassungsprüfung bei der Versetzung nach Prima als verfehlt bezeichneten, da die Gefahr und auch die Erfahrung vorläge, dafs die Schüler im Vertrauen auf diese ihre Leistung dem französischen Unterrichte in der Prima nicht die nötige Lust und Freudigkeit mehr entgegenbrächten, so mufs ich eine solche Ansicht mit Entschiedenheit zurückweisen; ich betrachte vielmehr den in der Obersekunda erreichten Abschlufs als eine gewisse That der Befreiung von einer Forderung, welche das Gymnasium nach dem Charakter der Bildung, die es seinen Schülern zu gewähren verpflichtet ist, stellen mufs, nach deren Erfüllung aber das Französische als lebende Sprache diese Eigenschaft mehr in den Vordergrund zu rücken berechtigt ist. In diesem Sinne sind auch unzweifelhaft die Veränderungen, welche die neuen Lehrpläne geschaffen haben, zu verstehen. Zur leichteren Erreichung eines solchen Zieles halte ich es aber für erspriefslich, wenn die vorgeschriebenen grammatischen Wiederholungen gelegentlich der alle drei Wochen zu schreibenden Extemporalien in dieser Form in Wegfall kommen und Übungen an deren Stelle treten, in welchen der lebenden Sprache stärker Rechnung getragen wird. Zu näherer Erläuterung dieser Forderung sei zunächst die Sache von der negativen Seite betrachtet. Ich schliefse aus die sogenante Konversation, aus dem einfachen Grunde, weil dieselbe nur in Ausnahmefällen möglich sein wird; sie verbietet sich erstens, weil geeignetes Lehrermaterial nicht überall vorhanden ist, da selbst Kollegen, welche längere Zeit in Ländern französischer Zunge die bezüglichen Studien haben machen und eine praktische Durchbildung erlangen können, immerhin Mühe haben werden, gerade die Fertigkeit des Sprechens sich zu erhalten, zumal in kleinen Städten, in welchen die Gelegenheit zur Konversation sich selten bietet. Selbst eifrige Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften ist immerhin nur ein ungenügender Ersatz. Zweitens aber ist bei der Stundenzahl von 2 in der Prima, selbst wenn wir den günstigen Fall einer geringen Schülerzahl, höchstens gegen 20, rechnen, an ein wirkliches Beherrschen des mündlichen Gebrauches der Sprache nicht zu denken; zur Erreichung eines solchen Zieles müssen ganz andere Mittel zu Gebote stehen, welche das Gymnasium nach dem ihm eigenen Charakter gar nicht gewähren kann. Das Französische steht eben in dem Lehrplan desselben in der Reihe derjenigen Wissenschaften, welche vermöge des sprachlichen Baues geeignet sind, eine formalbildende Kraft auf den Schüler auszuüben und vermöge des sachlichen Gehaltes ihn in die Litteraturwerke und damit in die

Bethätigung des geistigen Seins eines Volkes einzuführen, dessen Einflufs auf die Entwicklung unsres eigenen geistigen Lebens hervorragend, zeitweise fast erdrückend gewesen ist. Aber dafs es eine lebende Sprache ist, darf als ein neues Moment auch für den Unterricht nicht unbeachtet bleiben. Der tägliche Verkehr kann in jedem Augenblick dem Schüler eine französisch geschriebene Anzeige vorlegen oder ihn in der Gesellschaft vor die Notwendigkeit oder wenigstens Annehmlichkeit französischer Unterhaltung stellen, und der Franzose gerade erkennt ja jeden Versuch dazu dankbar an, stets zur Aushilfe und Verbesserung bereit. Ich bin also der Ansicht, dafs das Gymnasium, ohne seinem Charakter untreu zu werden, in Bezug auf die grammatische Seite dieses Unterrichtsgegenstandes sich für vollauf befriedigt erklären darf, wenn es den Schüler der Obersekunda ein Skriptum hat anfertigen lassen und dies billigen Anforderungen entsprochen hat, und dafs die Prima dann einer mehr praktischen Behandlung des Gegenstandes sich zuwenden darf. Ich denke mir den Gang des Unterrichtes in dieser Klasse etwa in folgender Weise. Während drei Wochen werden 5 Stunden auf die Lektüre verwandt, davon 4 Stunden nach voraufgegangener Vorbereitung; in 1 Stunde wird extemporiert, teils mündlich, teils schriftlich, und in letzterem Falle wird die Übersetzung gleich in der Klasse besprochen. Die Wiederholnng der Lektüre geschieht durch eine Wiedergabe des Inhaltes in französischer Sprache, deren Gebrauch überhaupt in diesen Stunden möglichst festgehalten wird. Die sechste Stunde dient Übungen verschiedener Art, entweder einer mündlichen Übersetzung aus dem Deutschen in das Französische, zu welcher ein Übersetzungsbuch am besten den Text liefert; oder es wird ein kleiner Vortrag gehalten aus dem Gebiete der Geschichte oder der Litteratur; oder endlich die Schüler werden veranlafst, die Feder in die Hand zu nehmen, um, etwa in Briefform, über irgend einen ihnen durchaus nahe liegenden Gegenstand sich auszusprechen. Die erste Art dieser Übungen bedarf keiner näheren Erörterung. Die zweite, einen kleinen Vortrag halten zu lassen, habe ich gern, aber da augenblicklich der Unterricht in der Prima noch andere Ziele verfolgt, hauptsächlich nur in solchen Vertretungsstunden betrieben, die schon einige Zeit vorher festgesetzt waren. Ich habe zum Beispiel den ersten Teil des französischen Krieges von 1870/71 bis zur Übergabe von Metz in dieser Weise einmal behandelt; bei der Stellung der Aufgabe überflog ich mit den Schülern die Vokabeln, welche auf den Krieg sich beziehen, und erleichterte so wesentlich die Vorbereitung; und das Resultat war durchaus befriedigend. Die Schüler hatten sichtlich mit Lust daran gearbeitet und trugen mit gröfserer oder geringerer sprachlichen Gewandtheit das Gelernte vor; nachdem einige dies gethan, verweilte ich länger bei einzelnen Stellen, um eine Erweiterung eintreten zu lassen, so bei den Ereignissen um Saarbrücken und

den Heldenthaten des kaiserlichen Prinzen, auch bei den Kämpfen um Metz, und die Schüler wiederholten das französich Vorgetragene oder vielmehr das mit ihnen zusammen Aufgebaute. Gerade von diesen Übungen habe ich den Eindruck gewonnen, dafs sie anregend wirken und Nutzen schaffen. Wie viele Themata, natürlich von mäfsigem Umfange, da die zugemessene Zeit es gebietet, lassen sich in gleicher Weise behandeln! Ein ander Mal ist Voltaire besprochen worden; die hauptsächlichsten Ereignisse aus seinem Leben, die bedeutendsten Schriften nach Kategorieen geordnet, ein Blick auf seinen Charakter waren die leitenden Gesichtspunkte. Ich denke weiter an Hannibals Zug von Sagunt bis Cannä; der Schüler wird den Übergang über die Alpen natürlich nur mit wenigen Worten erwähnen, trotzdem er ihn aus dem Livius im einzelnen kennt, und das mag für ihn auch genügen. Aber bei der Besprechung wird sich leicht eine Schilderung des Hochgebirges und der Gefahren jenes Überganges durch den Lehrer im Verein mit den Schülern anschliefsen lassen. Doch wozu noch einzelne Themata erwähnen, die vornehmlich dem Lehrer des Realgymnasiums als Vorübungen zu französischen Aufsätzen oder in einer gewissen Erweiterung als Aufsätze selber hinlänglich bekannt sind? Alte und neue Geschichte bieten ja Stoff in genügender Menge, und hat gar, ich will mich beschränken, die nächste Vorklasse mit dem Versuche solcher Übungen, welche auch hier durchaus möglich sind, begonnen, so werden die Resultate in der Prima die Mühe immer reicher lohnen. — Nicht minder aber sind die erwähnten schriftlichen Übungen empfehlenswert. Es ist überall für den Schüler eine eigene Aufgabe, die Feder in die Hand zu nehmen und in einer fremden Sprache seinen Gedanken Gestalt zu verleihen. Wird diese Aufgabe aber für die lateinische Sprache gestellt, die Sprache, welche par excellence berufen ist formalbildende Kraft auszuüben, so dafs der lateinische Aufsatz auf dem Gymnasium mit Recht eine hohe Stelle einnimmt und ein bedeutender Mann den Ausspruch thun konnte: „Mit dem lateinischen Aufsatze steht und fällt das Gymnasium“; wird also der toten Sprache dies eingeräumt, so spricht für solche Übungen in der französischen Sprache aufser der Bethätigung des Grades formaler Bildung noch der Umstand, dafs eben im praktischen Leben eine darauf zielende Forderung leicht an einen jeden herantreten kann. Welches Inhaltes sollen diese Skripta sein? Sie müssen natürlich in dem allernächsten Gedankenkreise des Schülers liegen, der Schule, etwa der Lektüre nicht nur der französischen Stunden entnommen sein, sondern auch auf den lateinischen, griechischen, geschichtlichen Unterricht oder ein interessantes Ereignis aus dem täglichen Leben sich beziehen, so jedoch, dafs allzu Schwieriges ausgeschlossen wird, wie Inhaltsangaben platonischer Gespräche. Anfangs giebt der Schüler, der, wie oben erwähnt, etwa in Briefform an einen Freund über ein Vorkommnis aus den angeführten Kreisen Bericht

erstatten soll, zaghaft an diese Aufgabe; allmählich aber gewinnt er mit dem besseren Können gröfseres Selbstvertrauen und gelangt zu Resultaten, welche die verwendete Zeit als nicht vergeudet erscheinen lassen. Reicht die eine Stunde nicht aus, um die Skripta, deren Anfertigung 20—25 Minuten dauern darf, alle vorlesen zu lassen, so mufs der Lehrer die Durchsicht der übrigen zu Hause vornehmen. Den Einwurf aber, dafs dem Schüler mit dieser Aufgabe zu viel zugemutet werde, darf ich nach meiner Erfahrung nicht gelten lassen; vielmehr bin ich der Ansicht, dafs mit dieser Verwendung jeder sechsten Stunde mehr Anregung und gröfsere Lust zu diesem Unterrichtszweige dem Schüler erwächst als aus den grammatischen Wiederholungen. Die Grammatik wird ja trotzdem nicht vernachlässigt. Zum Verständnis der Lektüre wird ein Hinweis darauf immer wieder notwendig; bei den mündlichen Übungen kann sie ebenso wenig aufser Acht gelassen werden, und die erwähnten schriftlichen Arbeiten geben Veranlassung, darauf zurückzukommen.

Findet diese Änderung, welche ich mit Rücksicht auf den Fortfall der grammatischen Wiederholungen als eine Erweiterung des Lehrzieles im Französischen nicht bezeichnen kann, Billigung, so ergiebt sich die Konsequenz, dafs die mündliche Reifeprüfung ebenfalls in einer Hinsicht modifiziert werde, dahin nämlich, dafs die Übersetzung aus dem Französischen bleibe und die Fragen aus der Grammatik in Wegfall kommen. Wenn bei Klassen- bezw. Versetzungsprüfungen ein Skriptum angefertigt worden, so ergiebt sich daraus der Umfang und der Grad der Sicherheit, welche der Examinand in der Grammatik besitzt, und der Examinator mag dann bei der mündlichen Prüfung sich begnügen, die Sicherheit und Geläufigkeit im Übersetzen zu erforschen. Jenes ist für die Entlassungsprüfung durch das Skriptum der Obersekunda ermittelt und damit, meines Erachtens, der Grammatik Genüge gethan worden. Soll etwas an die Stelle der grammatischen Fragen treten, so mag der Schüler aus dem Kreise der während seiner Primanerlaufbahn gehaltenen Vorträge etwas reproduzieren. Ich glaube nicht, dafs hiermit zu hohe Anforderungen an unsere Jugend gestellt werden; dieselben werden vielmehr ohne Überbürdung erfüllt werden können, wenn man, besonders in den oberen Klassen, diese lebende Sprache wirklich als lebende behandelt und unter möglichster Einschränkung der häuslichen Arbeiten gröfseres Gewicht auf den mündlichen Unterricht und den unmittelbaren Verkehr zwischen Lehrer und Schüler in der Klasse legt.

Eine an Umfang und innerer Kraft immer mehr wachsende Bewegung hat sich des neusprachlichen Unterrichtes seit etwa einem Jahrzehnte bemächtigt. Die Perthesschen Reformvorschläge für das Lateinische haben besonders unter den Lehrern der neueren Sprachen Anklang gefunden, und es sind seit 1877 eine Reihe von Lehrbüchern, Broschüren, Streitschriften entstanden, welche mehr oder weniger alle auf die Forderung des bekannten Titels

herauslaufen: „Der Sprachunterricht mufs umkehren!“ Ja, vor zwei Jahren war die Überzeugung von der Vorzüglichkeit der neuen Methode schon so fest, dafs auf der 37. Philologenversammlung in Dessau die These von Dr. Löwe: „Im französischen Anfangsunterricht ist der Lesestoff zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichtes zu machen und die Grammatik zunächst immer induktiv zu behandeln“ einstimmig angenommen wurde. Weitere Forderungen — s. den Überblick über die Entwicklung dieser Bewegung in Koschwitz' Besprechung der obengenannten Schrift Rambeaus in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1886 S. 469 ff. — reihten sich daran: der Unterricht müsse sich überhaupt an die gesprochene Sprache anlehnen, die alte Buchstabenlehre durch eine wirkliche Lautlehre verdrängt werden, die gesamte Schulgrammatik auf wissenschaftlicher Grundlage stehen, besonders in der Syntax für die mechanischen Sprachregeln Erkenntnis der Sprachgesetze eintreten, endlich der neusprachliche Unterricht solle dem in den alten Sprachen vorausgehen. — Die Forderungen sind recht umfangreich; jedoch ist die Bewegung noch zu jung, als dafs man nicht die Hoffnung hegen sollte, dafs diese etwas ungestümen Bestrebungen durch eine längere praktische Erfahrung zu gröfserer Klarheit über sich selbst und ihren Nutzen kommen und von selbst eine Einschränkung an sich vornehmen werden. Für den Zweck dieser Abhandlung ist es wichtig, darüber zur Klarheit zu kommen, wie weit dieselben für die Ziele des französischen Unterrichtes auf dem Gymnasium als förderlich zu erachten sind. Da sei es gestattet, folgende Punkte hervorzuheben. Nach den schon oben gemachten Ausführungen ist es mir unzweifelhaft, dafs die erste Aufgabe des französischen Unterrichtes, Richtigkeit der Aussprache und Geläufigkeit des Lesens bei den Schülern zu erzielen, eine Aufgabe, welche, wie die „Erläuterungen zu dem Lehrplane der Gymnasien“ besagen, je nach dem in der betreffenden Gegend herrschenden Dialekte einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit hat, durch eine bessere Methode als die in unsern bisher üblichen Lehrbüchern enthaltenen sicherer bewältigt werden kann. Die sogenannten Ausspracheregeln braucht der Schüler nicht zu lernen, oder besser, er darf es nicht einmal, weil eben sein Dialekt ganz sonderbare Dinge daraus gestalten wird. Von den Beispielen hierfür, welche Rambeau a. a. O. S. 16 angiebt, hebe ich nur das eine hervor, dafs nach einer bekannten Regel s zwischen zwei Vokalen und beim Hinüberziehen weich, in allen anderen Fällen scharf gesprochen werden soll, und frage, was der mitteldeutsche und besonders der sächsische Schüler, der kaum ein scharfes s kennt, daraus machen wird. Jedenfalls etwas anderes als das für die richtige französische Aussprache Zutreffende. Also, ohne gelehrte lautphysiologische Studien zu treiben, möge der Anfangsunterricht doch praktisch von der Laut-, nicht von der Buchstabenlehre ausgehen und der

Lehrer die Wörter dem Schüler vorsprechen und ihn immer wieder nachsprechen lassen, unter Benutzung von Lauttafeln, wie sie manche neue Schulgrammatik, z. B. die Lückings, enthält. Aber die Ausspracheregeln zum Auswendiglernen sind schädlich. — Der Forderung ferner, dafs die Grammatik nur im Anschlusse an die Lektüre gelernt werde, kann ich nicht zustimmen. Ich bemerkte oben, dafs es sich für das Verständnis mancher Formen und zur Unterstützung des Gedächtnisses schon auf der mittleren Stufe empfiehlt, einige Sprachgesetze dem Schüler vor Augen zu führen. Diese Vertiefung der Kenntnisse ist nicht als eine neue Belastung desselben anzusehen, sondern als eine aus dem Charakter gymnasialer Bildung hervorgehende durchaus natürliche Forderung. Wenn ferner die französische Grammatik gleich von ihrer ersten Behandlung an sich an die lateinische anschliefst, so dafs sie grammatische Begriffe und sprachliche Erscheinungen, welche der Schüler in diesem Unterrichte kennen gelernt hat, als ihm bekannt voraussetzt, die grammatische Terminologie dieser auch für die französische angewendet wird, so würde es inkonsequent sein, wollte man plötzlich für die Erlernung der Syntax nur induktiv verfahren, etwa davon nur so viel behandeln, wie der Zufall in der Lektüre bietet. Ich will das nicht hervorheben, dafs der Schüler, welcher bisher seine lateinische Grammatik systematisch gelernt hat und später die griechische in der gleichen Weise lernt, bei einer ganz neuen Methode in einen gewissen Zwiespalt mit sich geraten könnte und unnützliche Überlegungen über den Wert dieser oder jener anstellen möchte, sondern erachte dafür, dafs das Gymnasium auch in den neueren Sprachen eine gründliche Durchbildung seiner Schüler in der Grammatik gemäfs seinen Bildungszielen fordern mufs. Ist dieselbe erreicht, unter Aufgabe des mechanischen Standpunktes früherer Jahrzehnte und unter Vertiefung durch den Hinweis auf die Entwicklung der Sprache, auf die Analogie, auf bestimmte Sprachgesetze, hat also das Gymnasium, seinem Ziele getreu, bis zu der Obersekunda diese Methode befolgt, so mag, wie schon gesagt, in der Prima das Werk durch eine gröfsere Berücksichtigung der französischen Sprache als einer lebenden in der oben angedeuteten Weise gekrönt werden. Ich kann mich schliefslich auch nicht der Befürchtung entschlagen, welche allerdings wegen der Neuheit der ganzen Bestrebungen noch nicht voller Erfahrung entsprungen ist, aber doch auf eine gewisse Beobachtung sich stützt, dafs diese induktive Methode der Behandlung der Grammatik begabtere Schüler leicht fördert, minder begabte aber bald hinter dem wünschenswerten Durchschnitte der Leistungen zurückläfst. — So viel hier über die Übertragung der Forderungen der Reformen des neusprachlichen Unterrichtes aus der Theorie in die Praxis.

Wollen wir endlich noch kurz die Frage berühren, auf welches grammatische Lehrbuch für das Gymnasium bei dem

heutigen Stande der Wissenschaft die Wahl fallen soll, so wird man nicht umhin können zu gestehen, dafs bei aller richesse an französischen Grammatiken man sich in einem gewissen embarras über die Beantwortung der Frage befindet. Sehen wir einmal ganz äufserlich die Ellendt-Seyffertsche Grammatik der lateinischen Sprache an und überlegen wir, welche Zahl von Stunden, ich will nicht sagen, zur Bewältigung des darin enthaltenen Lehrstoffes der Lehrplan zuweist, sondern für wie viele Stunden und für welche Aufgaben das Buch ausreicht; betrachten wir dagegen unter demselben Gesichtspunkte die bekanntesten unter den neueren französischen Lehrbüchern, das von Lücking, Knebel-Probst, Plattner, das nur für die Quinta und Quarta bestimmte von Löwe — s. die vernichtende Kritik Rhodes in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur VII Heft 2 S. 27 —, so leuchtet ein, dafs ihr Umfang nicht in dem richtigen Verhältnis zu der der betreffenden Sprache gewidmeten Zeit steht. Der wissenschaftliche Wert der drei ersten soll damit in keiner Weise herabgesetzt werden; aber ihr Streben nach vollkommener Bekanntschaft mit dem Gebiete der französischen Sprache in ihrem ganzen Umfange, mag es noch so viel des Interessanten bieten, birgt einmal die Gefahr, dafs der Schüler über die Wahl des Hauptsächlichen in Unsicherheit gerät, andererseits, dafs der junge und der Erfahrung noch ermangelnde Lehrer zu Abschweifungen verführt wird, auf die er wohl geistig kräftige Naturen einmal mit sich nehmen kann, welche aber für die Mehrzahl seiner Schüler unverdauliche Speise sein werden. Vgl. hierüber u. a. Breymann Franz. Elementargrammatik für Realschüler, Vorwort S. V. Wenden wir uns also dem Plötz zu, der um seiner Verdienste und seiner Beliebtheit willen wohl scherzweise den Ehrentitel eines Klassikers erhalten hat. Die Elementargrammatik kann immerhin als brauchbar gelten, wiewohl die Einzelsätze der Übungen bisweilen wenig anregend sind; die Schulgrammatik aber, welche von der Untertertia an benutzt wird, steht zu wenig im Einklang mit den wissenschaftlichen Zielen gymnasialer Bildung, als dafs man ihrer Beibehaltung das Wort reden sollte. Der Weg in jener ist praktisch zu nennen, aber ebenso sehr ein zufälliger, so dafs dem Schüler das Bewufstsein fehlt, nach einem bestimmten Ziele geleitet zu werden; in dieser wird wissenschaftliche Entwicklung, besonders des syntaktischen Teiles, vermifst. Wünsche, welche dem Herausgeber, auch vom Verfasser dieser Zeilen (s. Auflage 28 S. VIII) nach dieser Richtung ausgesprochen worden sind, und Vorschläge zu Änderungen haben nur geringe Beachtung, zumeist in Einzelheiten gefunden. Gewifs hat zu dieser Ablehnung das Bedenken beigetragen, dafs in der Zeit des Überganges von dem alten Buche zu der neuen Bearbeitung eine grofse Unbequemlichkeit für Lehrer und Schüler eintreten müfste; bleibt aber das Buch in seiner gegenwärtigen Gestalt, so wird es von den preufsischen Gymnasien

mehr und mehr verschwinden. Jener Fehler der Unwissenschaftlichkeit entspringt aber aus dem Wunsche, zu viele Ansprüche zu erfüllen und zu vielen Arten von Lehranstalten zu dienen, während doch eine gute Grammatik nicht alle möglichen Bedürfnisse befriedigen, nicht zugleich eine Grammatik für Gymnasium, Realgymnasium, höhere Bürgerschule und Töchterschule sein darf. Wir bedürfen einer Grammatik, welche allein für das Gymnasium berechnet ist. Sie soll, wie ungefähr Englich a. a. O. S. 6 sagt, versuchen, von der der französischen Sprache innewohnenden Logik so viel dem Schüler zu bringen, als die zugemessene Zeit es erlaubt, unter Rücksichtnahme nicht auf lumina, sondern auf den Durchschnitt unseres Schülermaterials, soll in knapper, verständlicher und klarer Weise den Prozeſs der Entwicklung des Französischen aus dem Lateinischen bei einigen nicht zu schwierigen Punkten der Formenlehre wie der Syntax andeutend behandeln, z. B. bei Behandlung des Geschlechtes der Hauptwörter, der unregelmäſsigen Verba, der Kasus- und Moduslehre; aber nur andeutend behandeln, etwa so, daſs uns der Geist des Lateinischen, dessen Bekanntschaft der Schüler ja schon gemacht hat, entgegenweht. Eine gute Grammatik muſs ferner auf Vollständigkeit des Materials von vornherein verzichten. Ich will gar nicht davon sprechen, daſs die lebende Sprache sich fortwährend entwickelt, daſs in jedem Jahrgange der Revue des deux mondes oder in den modernen Romanen, die man ohne Kenntnis des Pariser Argot an vielen Stellen nicht verstehen würde, und in den Zeitungen Neuerung auf Neuerung sich findet. Derartige Dinge sind überhaupt ausgeschlossen und gehören in Spezialwörterbücher, wie Lexika der Parisismen; aber auch jene Regeln mit so vielen Ausnahmen, wie die Regel selbst Fälle enthält, sind zu vermeiden. Vor Jahren ist eine „Kurzgefaſste Grammatik der französischen Sprache für die Tertia und Sekunda unserer Gymnasien“ von Brandt-Salzwedel erschienen; jedoch empfiehlt sich dieselbe nicht, da sie den Stoff in ganz mechanischer Weise behandelt. Die oben genannten Grammatiken sind aber, bei aller Anerkennung ihres wissenschaftlichen Wertes, zu umfangreich, auch die „Französische Grammatik für den Schulgebrauch“ von Lücking, welche schon wieder eine verminderte Nachbildung der streng wissenschaftlich gehaltenen, gröſseren „Französischen Schulgrammatik“ desselben Verfassers ist. Bei der Frage nach der Einführung einer neuen Grammatik auf dem Gymnasium müſste jedoch jene in erster Linie in Betracht gezogen werden.

Indem ich mich innerhalb der für den Augenblick mir gesteckten Grenzen halte, versage ich es mir, die wichtigen Punkte: spezielle Lehrpläne für die einzelnen Klassenstufen, schriftliche Übungen nach Art, Inhalt und Umfang, endlich Lektüre hier zu behandeln. Den vorstehenden Ausführungen liegt ein auf der vierzehnten Versammlung der Lehrer an den höheren Schulen

Pommerns am 2. Oktober v. J. gehaltener Vortrag zu Grunde. Ich übergebe sie, den Wunsch anwesender Fachmänner erfüllend, der weiteren Öffentlichkeit und füge die von der Versammlung einstimmig angenommenen Thesen, durch welche jene in knapper Form zusammengefafst werden, an:

1. Die Formenlehre wie die Syntax ist auf dem humanistischen Gymnasium unter geeignetem Hinweise auf das Lateinische zu lehren.
2. Die systematische Behandlung der Grammatik ist in der Obersekunda abzuschliefsen, in der Prima dem Rechte der lebenden Sprache ein gröfserer Spielraum zu gewähren.
3. In der mündlichen Entlassungsprüfung wird eine Übersetzung aus dem Französischen gefordert; die grammatischen Fragen fallen fort, und an ihre Stelle kann ein französischer Vortrag gesetzt werden.
4. Es ist wünschenswert, der Quarta nur 4 Stunden wöchentlich zuzuweisen, dafür die der Untertertia auf 3 wöchentlich zu erhöhen.
5. Die neueren Grammatiken leiden bei all ihrem wissenschaftlichen Werte zumeist an zu grofser Ausführlichkeit im Verhältnis zu den Zielen des Gymnasiums.

Stralsund. F. Thümen.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disziplinen herausgegeben von Iwan Müller. Vierter Halbband. Nördlingen, C. H. Becksche Buchhandlung, 1886. Lexikonformat. 281 S.

Der vierte Halbband des Handbuchs der klassischen Altertumswissenschaft enthält die griechische Epigraphik von Hinrichs, die römische Epigraphik von Hübner und die Zeitrechnung der Griechen und Römer, deren Schlufs im fünften Halbbande nachfolgen wird, von Unger.

Der einleitende Teil der griechischen Epigraphik von Hinrichs beginnt mit der Definition der Epigraphik. Der Verf. erklärt gleich im Anfange, dafs er nicht ein vollständiges Handbuch der Epigraphik bieten wolle, sondern nur eine gedrängte orientierende systematische Einleitung in das Studium derselben nach den Resultaten anderer. Den Gedanken Böckhs über den Wert und die Ziele der Epigraphik, wie sie sich in der Vorrede zum CJG. und in der Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften und auf den einleitenden Seiten von Franz' Elementa epigraphices Graecae erörtert finden, stimmt Hinrichs bei. Er will es gern, dafs man die Epigraphik als die Kunde von litterarischen Monumenten definiere, die auf dauerhaftes Material wie Holz und Stein geschrieben sind. Ihre Bedeutung ist zunächst eine litterarische. Begleitet sie doch die Litteraturgeschichte durch fast alle Teile, indem sie wie die Handschriftenkunde und Bibliographie einen Teil der Quellen behandelt. Aufserdem bilden die Inschriften aber die zuverlässigsten Quellen für die Kenntnis des gesamten antiken Lebens, des öffentlichen wie des privaten, erläutern den Sinn der Kunstdenkmäler und sind vor allem in höchster Instanz entscheidend für die Geschichte der Sprache und Schrift, da sie die verschiedenen Entwicklungsstufen derselben vergegenwärtigen. Dem allen stimmt Hinrichs zu. Wenn aber Böckh trotz aller Hochschätzung der Epigraphik ihr nicht den Rang einer besonderen Disziplin zuerkennen will, sie als ein Aggregat von Kenntnissen bezeichnet und die Schrift- und Stil-

lehre der Inschriften nur der Einleitung zur Litteraturgeschichte zurechnet, so kümmert ihn das für die Zwecke seiner Sonderdarstellung wenig. Ist die Epigraphik auch keine selbständige Hauptdisziplin, so ist sie doch jedenfalls eine Nebendisziplin; ja man darf in der Inschriftenkunde eine fundamentierende Disziplin und eine Aggregatshülfswissenschaft für die gesamte Altertumskunde erblicken. Schon ihre hohe paläographische Bedeutsamkeit drängt dazu, der Epigraphik als der Kritik und Exegese der Inschriften eine abgesonderte wissenschaftliche Darstellung zu teil werden zu lassen. Im Gegensatz zu der philologischen Behandlung der Litteraturdenkmäler fällt ihr die Nuancierung der besonderen, von der diplomatischen verschiedenen Paläographie und die Charakteristik des eigentümlichen formelhaften, meist kurialen Stils zu, sowie die Kennzeichnung ihrer besondern Methode und die grammatisch-dialektologische und historisch-antiquarische Ausbeutung des Inschriftenmaterials. Was diesen letzteren, höheren Gesichtspunkt betrifft, so läfst es der Verf. in dem anhangsweise hinzugefügten „besonderen" Teile bei einigen allgemeinen Andeutungen über den sprachlichen Ertrag der Inschriften bewenden und verweist für die Einzelresultate auf die Grammatik und hinsichtlich des historischen Materials, welches aus den Inschriften zu gewinnen ist, auf die einzelnen antiquarischen Disziplinen. Nach einem geschichtlichen Rückblick auf den Entwicklungsgang der Epigraphik wendet sich das Buch den Fragen der Paläographie als seiner eigentlichen Hauptaufgabe zu. Im Vordergrunde stehen die allgemeinen historischen Fragen der vergleichenden Alphabetologie. Es wird über den Ursprung des griechischen Alphabets gehandelt, über das Alter des Schriftgebrauchs bei den Griechen, über die Herübernahme der griechischen Schrift, über die Richtung der griechischen Schrift und ihre Einzelentwicklung, über Interpunktion, Paragraphierung u. s. w. bei den Griechen, zum Schlusse über die Technik, Bemalung, Kosten und Aufstellung der Inschriften. Dazu gesellen sich an passenden Stellen Erörterungen über die methodisch-kritische Behandlung der Inschriften.

Die römische Epigraphie von Hübner zeigt äufserlich dieselbe Gruppierung des Stoffes. Die allgemeinen Vorbemerkungen sind, mit Rücksicht wohl auf die Einleitung zur griechischen Epigraphik, um vieles kürzer gefafst. Auch hier werden die Münzaufschriften als einer besonderen Disziplin angehörig von der Epigraphik gesondert. Es wird auf die besondern Schwierigkeiten hingewiesen, welche das Lesen und Abschreiben selbst wohlerhaltener Inschriften bietet; Abschriften nicht mehr vorhandener Originale seien demnach nur nach allen Regeln methodischer Kritik zu benutzen. Die genaueste Kenntnis der Paläographie und sichere Handhabung der Kritik ist auf diesem Gebiete um so nötiger, als die lateinische Epigraphik bis in die jüngste Vergangenheit hinein durch eine systematische, oft mit einem ge-

wissen Raffinement betriebene Fälschung und bewufste Interpolation bedroht worden ist. Auf eine Übersicht der Sammlungen lateinischer Inschriften folgt dann der allgemeine Teil, welcher in einem ersten Kapitel in aller Kürze, auf etwa vier Seiten, die Schrift der lateinischen Inschriften behandelt. Das zweite, ausführlichere Kapitel über die Sprache der lateinischen Inschriften beschäftigt sich fast ausschliefslich mit den Abkürzungen der römischen Eigennamen. Der letzte, besondere Teil handelt von den Grabinschriften, den Weihinschriften, den Ehreninschriften, den Inschriften auf Geräten, Werken und Naturprodukten, schliefslich von den Urkunden.

Hieran schliefst sich die Zeitrechnung der Griechen und Römer von Unger, welche erst im folgenden Halbbande zu Ende geführt werden wird. Bei der grofsen Verschiedenheit der Ansichten selbst in den Hauptfragen war es hier nicht immer möglich, die dogmatische Form zu wahren und lediglich auf Vorgänger zu verweisen. Der Verf. bittet, es mit Rücksicht auf den fast chaotischen Zustand der chronologischen Forschung zu entschuldigen, dafs er vielfach Ergebnisse eigener Studien vorlegt.

Berlin. O. Weifsenfels.

W. Kopp, Geschichte der griechischen Litteratur, in kurzer Übersicht zusammengestellt. In vierter Auflage neubearbeitet von F. G. Hubert. Berlin, J. Springer, 1886. XIV u. 232 S. kl. S. 3 M.

Wie viele Freunde der Kopp-Hubertsche Leitfaden der griechischen Litteraturgeschichte sich erworben hat, dafür ist der beste Beweis, dafs schon nach vier Jahren wieder eine neue, die vierte, Auflage nötig geworden ist. War schon die von Hubert besorgte dritte Auflage eine gänzliche Umarbeitung des ursprünglichen Werkes, so hat es nunmehr durch gewissenhafte Beseitigung früherer Mängel eine solche Gestalt angenommen, dafs es mit Fug und Recht jetzt das geistige Eigentum dieses Gelehrten genannt werden darf. Es gereicht dabei dem Referenten zur besonderen Freude, dafs die von ihm in dieser Zeitschrift 1883 S. 292 ff. gegebenen Ratschläge fast ohne Ausnahme berücksichtigt sind. Das betrifft vor allen Dingen eines der gerade für ein Buch dieser Art wesentlichsten Erfordernisse, nämlich die Anordnung des Stoffs. Der Verf. hat sich dazu entschlossen, dieselbe in mehrfacher Beziehung umzuwerfen und dadurch dem Ganzen eine gröfsere Einheitlichkeit zu geben. Viele mehr äufserliche als aus dem Wesen der Sache genommene Unterabteilungen, durch die nicht selten das Zusammengehörige willkürlich auseinander gerissen wurde, sind verschwunden und an deren Stelle nur zwei Hauptabschnitte geblieben, von denen der erste die Blütezeit der nationalen klassischen Litteratur bis zu den Diadochen, der zweite

die Zeit des Sinkens und Absterbens, der nachklassischen hellenistischen Litteratur bis auf Justinian umfafst. Der erste ist rein eidographisch nach den Gattungen der Poesie und Prosa, wie sie im grofsen und ganzen auch zeitlich sich nach einander entwickelt haben, angeordnet; der zweite unter Wahrung desselben Prinzips in zwei Perioden, die alexandrinische und römisch-griechische, geschieden. In der Betrachtung der einzelnen Zweige der Litteratur ist ferner die zweckmäfsige Änderung getroffen, dafs durchweg die Geschichte der Philosophie und Beredsamkeit vorausgeht. Endlich ist in einem Anhange auf den langwierigen Marasmus der byzantinischen Litteratur wenigstens ein kurzer Blick geworfen.

Hat durch diese durchgreifenden Änderungen, gegen die sich schwerlich berechtigte Einwendungen werden machen lassen, die Übersichtlichkeit der Einteilung nicht wenig gewonnen, so ist auch der Einzeldarstellung teils durch manche auch dem Anfänger und Laien willkommene und trotz ihrer Kürze verständliche Erweiterungen des Inhalts teils durch Berichtigung schiefer und einseitiger Urteile oder ungenauer Ausdrücke die bessernde Hand angelegt. Da ich in der oben genannten Anzeige selber auf einige solcher Mängel aufmerksam gemacht habe, so kann ich mich hier kurz dahin fassen, dafs denselben nunmehr fast durchaus abgeholfen ist. Jeder Leser wird sich leicht überzeugen, wie viel sachgemäfser und objektiver z. B. jetzt das Urteil über die Wolfsche Hypothese lautet, und überhaupt wie viel inhaltsreicher der gesamte Abschnitt über Homer durch ein etwas näheres Eingehen auf die Verdienste der alexandrinischen Kritiker geworden ist. So sind ferner die Inhaltsangaben der Dramen sorgfältig revidiert, wenn es auch kaum möglich sein mag, in einer so knapp gemessenen Darstellung allen Wünschen zu entsprechen. Ich stimme beispielsweise damit überein, dafs die Trachinierinnen trotz der überaus schönen Charakteristik der Heldin am Schlusse ein gewisses Unbehagen zurücklassen. Der Verf. erklärt es dadurch, dafs wir wahrscheinlich das Stück nur in späterer, stark interpolierter Gestalt besitzen. Sollte es nicht eher daran liegen, dafs der gesamte Schlufs unvollständig überliefert ist? Dies Drama ist im Verhältnis zu anderen, selbst zur Antigone, ungewöhnlich kurz, namentlich aber innerlich nicht gehörig abgeschlossen: es endet nicht mit einer Versöhnung, einer Ergebung in den Willen der Vorsehung, sondern mit einer Verbitterung und beinahe Auflehnung gegen die tyrannische Willkür der Götter; und wie zerrissen die letzten Kundgebungen des Chors und des Herakles sind, macht sich selbst bei der oberflächlichsten Kenntnisnahme bemerkbar. Wie anders wäre das, wenn nach dem Aufbruche des Begräbniszuges in echt sophokleischer Weise die Apotheose des Herakles gemeldet würde! Ist diese etwa in der christlichen Zeit absichtlich gestrichen worden?

Ich habe früher anerkannt, dafs das Urteil über Euripides durch Beseitigung des Schlimmsten aus dem ursprünglichen Entwurfe gerechter geworden ist, meinte aber, dafs dennoch die Bedeutung dieses bei manchen Schattenseiten grofsen Dichters nicht hinlänglich gewürdigt wird. Auch jetzt überwiegt der Tadel noch so sehr, dafs man nicht recht begreift, aus welchem Grunde wohl Aristoteles ihn trotz der getadelten Ökonomie *τραγικώτατος* genannt hat. — Aristoteles selbst heifst jetzt nicht mehr der einzige wahre Schüler, sondern Fortsetzer des Plato; das lassen wir uns eher gefallen, obgleich die Verdienste der späteren Philosophenschulen noch etwas mehr anerkannt werden konnten. Im einzelnen ist hier vieles reichhaltiger und richtiger geworden; ich verweise z. B. auf Platos Parmenides und Aristoteles Metaphysik. — Zu günstig dagegen ist meines Erachtens das Urteil über Lucian. Der Geschmack ist verschieden; allein ich vermag diesem ebenso seichten wie eleganten Schönredner, der von der Philosophie, überhaupt den tieferen Bedürfnissen der menschlichen Natur keine Ahnung hat und in den elendesten Nichtigkeiten sich mit einer unerträglichen, selbstgefälligen Geschwätzigkeit ergeht, keine Sympathie entgegenzutragen. Vielleicht lassen sich manche durch Schillers hohe Meinung über Lucian bestechen; meiner Ansicht nach steht der gegen ihn so sehr in Schatten gestellte Voltaire, der aber nach Goethe ein Jahrhundert lang seine Zeit beherrscht hat, turmhoch über ihm.

Unter den Proben der lyrischen Dichtung finden wir jetzt auch das schöne Fragment der Danae des Simonides. Vielleicht reiht der Verf. einer neuen Auflage auch das Enkomion auf die Kämpfer bei Thermopylä (Bergk p. lyr. 4) ein, das, wie O. Müller mit Recht behauptet, vor allen anderen geeignet ist, die eigentümliche, gedankenreiche, sorgfältig feine und plastische Kompositionsweise des Simonides zu veranschaulichen.

In der Schreibung der Eigennamen hat der Verf. eine bedeutende Änderung vorgenommen, durch die er vermutlich manche Leser gewinnen wird; ich wenigstens kann seine jetzige Praxis nur billigen. Überhaupt zweifle ich nicht, dafs dies Buch auch ferner manchem strebsamen Schüler reichliche Belehrung gewähren wird.

Potsdam. H. Schütz.

A. Dihle, Materialien zu griechischen Exercitien behufs Einübung der Verba auf *μι*, der unregelmäfsigen Verba und der Syntax der Kasus. Fünfte durchgesehene und vermehrte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. VIII u. 313 S. 2,80 M.

Dieses zweite Heft der Materialien zu griechischen Exercitien von A. Dihle fügt in fünfter Auflage zu den Nachweisungen aus den Grammatiken auch die betreffenden Paragraphen aus A. von

Bambergs Grammatik hinzu; Text und Lexikon der vierten Auflage sind revidiert und ersterer nicht unwesentlich vermehrt durch zwei Erzählungen, die Schlacht bei Kunaxa und das Leben des jüngeren Cyrus behandelnd.

Wie wenig Aufhebens auch D. in der Vorrede von diesen Erzählungen macht, sie führen sich durch sich selbst recht anspruchsvoll ein: sie sollen nicht einfache Paraphrasen des ersten Buches der Anabasis sein, sondern die Thatsachen auf Grund mehrseitiger Überlieferung feststellen und, wo das nicht möglich ist, den Schüler wenigstens mit den unvereinbaren Widersprüchen der Geschichtschreiber bekannt machen; der Schüler soll hier auch lernen, was andere Schriftsteller von der Anabasis des Cyrus wissen, soll das, was der begeisterte Verehrer des Cyrus geschrieben, an den Berichten kühlerer Geschichtschreiber, des Plutarch (Dino, Ktesias) und Diodor (Sophänetus?) auf seine Richtigkeit zu prüfen veranlafst werden. Die Episode aus dem Leben des Cyrus, von der die Anabasis berichtet, wird durch Benutzung des Plutarch und noch mehr der Hellenika des Xenophon zu einer Vita des Prinzen vervollständigt. Hin und wieder lesen wir auch eine Erläuterung des Anabasistextes, die aus den Anmerkungen oder Vorreden der geläufigen Ausgaben stammt. Unter diesen Umständen glaubte Ref. den Text der neuen Materialien genauer prüfen und seine Bedenken gegen diesen nicht unterdrücken zu sollen.

338 lesen wir: „(die Griechen) rückten, indem sie ihre Schilde mit den Speeren schlugen, damit sie den Pferden gröfsere Furcht einjagten, zuerst ruhig vor.“ Das beruht auf falscher Erklärung der Worte in Xen. An. I 8, 18: *λέγουσι δέ τινες ὡς καὶ ταῖς ἀσπίσι πρὸς τὰ δόρατα ἐδούπησαν φόβον ποιοῦντες τοῖς ἵπποις*, in welchen Worten *τινες* von Soldaten zu verstehen ist, welche bei Kunaxa gekämpft haben, und *ἐδούπησαν* nur von diesen Soldaten, nicht von der Gesamtheit der Kämpfer gilt. Xenophon konnte eben nicht auf allen Punkten des ausgedehnten Schlachtfeldes sein und war zur Ergänzung seines Berichtes auf die Aussagen der Soldaten angewiesen; diejenigen nun, welche sich feindlicher Reiterei gegenüber sahen, wandten das Schreckmittel an und erzählten davon nach der Schlacht als von einem gelungenen Einfall; die anderen hatten keine Gelegenheit dazu. — In den Worten derselben Nummer: „fast alle stimmen auch darin überein, dafs Artagerses . . . von Cyrus selbst getötet worden sei und auch die Reiter des Cyrus sich zerstreut hätten“ stammt der regierende Satz und die erste Hälfte des abhängigen aus Plut. Art. 9, 4 und läfst auf anders lautende Mitteilungen einer verschwindenden Minorität schliefsen, deren Vertreter wir nicht kennen, insofern ja Xen. An. I 8, 24 und Ktesias nach Plut. Art. 11, 1 dasselbe berichten und Dino nach Plut. Art. 10, 1 dasselbe berichtet zu haben scheint; der zweite die Reiter betreffende

Teil ist ohne ersichtlichen Grund demselben Hauptsatz untergeordnet und verleitet zu der falschen Vorstellung, die Reiter des Cyrus seien geflohen, während sie doch den Feind verfolgten. Diese richtige Vorstellung wird ebenso wenig durch die Worte in 339 erweckt: „die Tischgenossen, welche von denen, die ihm in den Kampf gefolgt waren, fast allein übrig geblieben waren.“ Denn hiernach mufs man annehmen, dafs die grofse Masse des Gefolges schon vorher gefallen sei. — Die Worte 345: „er erklärte ... allen, die den Feldzug mitmachten, ein (reiches) Mafs von Sold geben zu wollen“ sind eine Kürzung Plutarchs (Art. 6, 2): *ἔφη ... μισθοῦ τοῖς συστρατευομένοις οὐκ ἀριθμὸν ἀλλὰ μέτρον ἔσεσθαι* und im Deutschen verständlich. Dennoch meine ich, dafs sie den Sinn der Vorlage nicht wiedergeben, welcher offenbar dieser ist: die Teilnehmer des Zuges sollten so viel Sold erhalten, dafs sie ihn nicht mehr würden zählen können, sondern mit Scheffeln würden messen müssen; meine auch, dafs einem Griechen *μέτρον* in der Übertragung, weil nicht mehr durch den Gegensatz *ἀριθμόν* erklärt, unverständlich wäre. Ebenda sind die wesentlich verschiedenen Überlieferungen über die Umstände, welche den Klearch zu Cyrus führten (Plut. Art. 6 und Diod. 14. 12), neben einander gestellt; keinesfalls durfte hier dem Klearch in dem Rahmen der ersten Version der Titel „Tyrann von Byzanz“ gegeben werden, da an ihn als solchen Sparta nicht Instruktionen senden konnte. — Mit welchem Rechte ferner D. 347 schreibt, Cyrus habe in der Nacht den Syennesis von Cilicien zu sich berufen, und 348, als Cyrus die syrischen Thore verlassen fand, habe er der Flotte befohlen, sofort nach Ephesus zurückzufahren, habe ich nicht ermitteln können. Xenophon und Diodor, welche davon berichten könnten, sagen beides nirgends; ja Xenophon läfst den Cyrus mindestens zwei, vielleicht gar acht Tage später in Myriandros zu den Feldherren sagen, er habe Trieren, um die Deserteure Xenias und Pasion wieder einzuholen, welche Äufserung doch schwer mit dem angeführten Befehle in Einklang zu bringen ist (vgl. Xen. An. I 4, 6—8). Nach ihm hat also die Flotte bis zu dem erwähnten Handelsplatze, der Küstenstation, dem Landheere das Geleit gegeben; das erforderte auch die Vorsicht, und dem widerspricht der skizzenhafte Bericht des Diodor (XIV 30) nicht. — Im übrigen ist der Text klar. Die sich widersprechenden Angaben in 337 und 352 über die Länge des Grabens, den Artaxerxes in Babylonien hat ziehen lassen, erklären sich daraus, dafs D. 337 dem Plutarch (Art. 7, 1) gefolgt ist, 352 dem Xenophon (An. I 7, 14); doch würde der Widerspruch besser beseitigt. In 341: „Ferner zeigte er sich auch den Freunden, welche er erworben hatte, und blieb auf das festeste dem treu, was er versprochen hatte“ ist vermutlich hinter dem Relativsatz ein Adjektivum ausgefallen. Dafs Cyrus den todkranken Vater

besucht habe, ist Anfang 344 zweimal gesagt und zweimal im wesentlichen gleich begründet. Die Worte in 337: „Wie nun Klearch sogar Gewalt gebrauchen wollte, so dafs er seine Leute vorwärts führte“ vertragen sich schlecht mit der deutschen Denkweise; die in 351: „es ist klar, dafs er dort hingerichtet worden ist: denn er ward später von niemand je lebend gesehen, ja es wurde nicht einmal ein Grab von ihm irgendwo gezeigt“ schlecht mit der Logik, insofern das Nichtvorhandensein eines Grabes eher bewies, dafs Orontes noch lebte.

Unser zweites Heft der Materialien soll den Übergang bilden von dem ersten Hefte desselben Verfassers, das der Einübung der regelmäfsigen Formenlehre dient, zu A. Haackes Materialien für die oberen Gymnasialklassen, welche die Bekanntschaft mit dem schwierigeren Teile der verbalen Syntax voraussetzen. Zum Unterschiede von den vorhergehenden Abschnitten, welche einzelne Kapitel der Verba auf *μι*, der unregelmäfsigen Verba und der Kasuslehre betreffen, setzen die hier zu besprechenden zusammenhängenden Nummern die Kenntnis der ganzen Flexions- und Kasuslehre voraus, antizipieren aber von der verbalen Syntax wie die vorhergehenden Nummern nur die leichtesten Partieen und auch diese nur mit fast konsequent durchgeführter ausdrücklicher Verweisung auf die Grammatik. In der That kann der Schüler hier zeigen, dafs er eine unbedingte Herrschaft über die Pensen der Tertia und Untersekunda besitzt; es ist erfreulich die Mannigfaltigkeit der Verbalformen und der nominalen Unterordnung zu sehen, zu deren Bildung das Übertragen dieser Übungsstücke den Schüler zwingt. Dabei hilft ihm keine Bemerkung unter dem Texte oder im Lexikon. „Cyrus strafte diejenigen, welche übel gehandelt . . hatten“; wie schlimm ist z. B. hier der Untersekundaner daran, den das Lexikon unter „handeln“ trösten soll. Die Satzverbindung ist in ausgedehnterem Mafse dem Urteile des Schülers überlassen, nicht blofs wo *καὶ* oder *δὲ* genügt, in einzelnen Fällen auch, wo *γὰρ* nötig ist. Ebenso die Unterordnung resp. Verbindung von Verben, die im deutschen Texte koordiniert und z. T. unverbunden sind; zuweilen wird dabei dem begabteren Schüler Gelegenheit geboten, stilistisches Geschick zu zeigen, wie in: „da sprang Cyrus von dem Wagen, auf dem er safs, herab, legte selbst seinen Panzer an, bestieg sein Pferd und befahl seinen Soldaten die Waffen zu ergreifen und sich in Schlachtordnung aufzustellen“; es ist nur zu bedauern, dafs diese Periode sich gar zu eng an Xen. An. I 8, 3 anschliefst. Um Mifsverständnissen vorzubeugen, bemerke ich noch, dafs weiter gehende stilistische Anforderungen nicht an den Schüler gestellt werden und D. gegen den Sinn der neuen Unterrichtsordnung entschieden nicht verstöfst.

Eine wesentliche Beihülfe bietet D. dem Übersetzer nur in lexikalischer Beziehung und zwar durch Vokabeln, die unter den

Text gesetzt sind, durch das Lexikon und durch Verweisungen auf Xenophons Anabasis. Es kann nun kaum bezweifelt werden, dafs von diesen Hülfsmitteln das erste anzuwenden war, wo es sich um eine gleichgiltige einzelne Vokabel oder eine Verbindung von Vokabeln handelt, deren feste Einprägung dem Schüler füglich erlassen werden mufs; das zweite und dritte, wenn Wissenswertes anzuwenden ist, dessen Einprägung schon durch die Selbstthätigkeit des Schülers beim Nachschlagen gefördert und beim mündlichen Übersetzen kontrolliert werden soll. Ich mufs leider gestehen, dafs die Wahl der Unterstützung von D. nicht immer nach meinem Wunsche getroffen ist. Die nomina propria stehen teils unter dem Texte, teils im Lexikon, teils sind sie garnicht angegeben. Ich lese unter „Überläufer" *αὐτόμολος*, unter „Nachtwache" *φυλακή*, unter „Abteilung" *τάξις*, unter „sich ausruhen" *ἀναπαύεσθαι*, unter „im Sturmschritte" *δρόμῳ*, unter „glücklich preisen" *ζηλοῦν*, unter „folgend" (vor „Tag") *ἐπιών* u. dgl. Insofern ja sämtliche Vorlagen, auch diejenigen Stellen, welche aus Plutarch frei entlehnt sind, sich in der copia vocabulorum des Xenophon bewegen, konnte der Schüler mehr auf eigene Füfse gestellt werden, zumal an Stellen, in welchen die Anabasis selbst mehr oder weniger frei benutzt ist. Wendungen, die nur hin und wieder im Xenophon begegnen, waren natürlich dem Untersekundaner noch irgendwie zu geben, wie: *πληγὰς ἐμβάλλειν* (*ἐντείνειν*) mit Schlägen strafen, *ἐν πᾶσιν ἀφθόνοις, ἐν πολλῇ ἀφθονίᾳ, ἐν ἀφθονίᾳ πάντων* in reichem Überflusse, *ἐπικάμπτειν* schwenken; merkwürdiger Weise setzt D. gerade diese Ausdrücke voraus.

Im ganzen sind jedenfalls die neuen Stücke höchst zweckentsprechend. Der Untersekundaner wird sicherlich durch die Übertragung derselben gefördert werden, und zwar besonders wegen der umfassenden Bekanntschaft mit der griechischen Flexions- und Kasuslehre, welche er dabei befestigen oder aber sich wieder aneignen soll; ebenso meines Erachtens noch der Obersekundaner, der am Anfange des Schuljahres weit besser mit diesen Materialien beschäftigt wird als mit Stoffen, die Satz für Satz weiter nichts als das kleine im Laufe weniger Tage absolvierte Pensum einüben sollen und wegen der Häufung derselben Schwierigkeit in einen wirklich griechischen Text schon nicht mehr übertragen werden können, zugleich aber durch Ignorierung der früheren Pensen diese in Vergessenheit bringen.

Züllichau. P. Weifsenfels.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Dr. L. **Bellermann**, Dr. J. **Imelmann**, Dr. F. **Jonas** und Dr. B. **Suphan**. Vorschule, Unter- und Oberstufe (zweite und erste Klasse). — Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1885. 8. Unterstufe: VIII u. 172 S. 1,40 M. Oberstufe: VIII u. 204 S. 1,60 M.

Mit diesen beiden Bänden haben die Herren Verf. den seit 1881 erschienenen und bis jetzt von Sexta bis Unter-Tertia reichenden Teilen ihres „Deutschen Lesebuchs für höhere Lehranstalten" eine für alle mit Vorschulklassen versehenen Schulen, die dasselbe eingeführt haben oder einführen wollen, wünschenswerte, ja notwendige Ergänzung hinzugefügt.

In Bezug auf die Grundsätze, von denen sie sich bei der Auswahl und Anordnung des Lesestoffes in diesem Vorschul-Lesebuche haben leiten lassen, dürfen wir uns, da es ohne Vorrede erschienen ist, wohl an dasjenige halten, was in der Vorrede zu dem für Sexta bestimmten Bande des Gesamtwerkes erklärt worden ist. Danach haben die Herren Verf. nur solches aufnehmen wollen, was unmittelbar und zwanglos dem Ziele des deutschen Unterrichtes auf den höheren Lehranstalten dient. Als dieses Ziel aber bezeichnen sie „neben der Gewöhnung des Schülers an grammatische und stilistische Richtigkeit die Einführung desselben in deutsche Dichtung und Litteratur, in deutsche Sage und deutsches Volkstum". Sie haben demgemäfs „alles Fachwissenschaftliche, geschichtliche und geographische Darstellungen, naturwissenschaftliche Schilderungen und technische Beschreibungen aller Art" ausgeschlossen, „so viel Anziehendes und Wissenswürdiges an sich auch solche Darstellungen enthalten können". Ihr Lesebuch will also, das wird nachdrücklich hervorgehoben, kein encyklopädisches sein, sondern ein rein litterarisches, etwa in dem Sinne, wie es **Laas** in seinem bekannten Buche „Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten" für das Unter-Gymnasium gewünscht hat, und sie haben daher „den Versuch gemacht, nur solche Stücke aufzunehmen, welche entweder selbst als Bestandteile der deutschen Litteratur gelten können oder doch in deutlicher Beziehung zu derselben stehen, sei es, indem sie auf die grofsen Schriftsteller und Dichter unseres Volkes und auf einzelne ihrer Werke hinführen und vorbereiten, sei es, indem sie Teile des Sagenschatzes darstellen, der in unserer Dichtung lebt."

Man sieht, die Herren Verf. stehen auf dem reinen, ausschliefslichen Fachlehrerstandpunkte. Absonderung des deutschen Unterrichts von den übrigen Fächern, strenge Fernhaltung desselben „auch im Lesebuche von fremden Gebieten" ist ihr Grundsatz, formale sprachliche Bildung, sowie Kenntnis und Verständnis der deutschen Litteratur ist ihr Ziel. Vielleicht hängt damit zusammen, dafs sie mit keiner Silbe von den pädagogischen Zwecken sprechen, die doch das Deutsche mehr und unmittelbarer als

irgend ein anderes Unterrichtsfach, das der Religion und Geschichte ausgenommen, ins Auge zu fassen hat und auch zu erreichen vermag. Dafs sie solche Zwecke nicht gelten liefsen, ist ja freilich unmöglich anzunehmen von Herausgebern, die sämtlich praktische Schulmänner sind und deren Auswahl überdies zeigt, dafs sie pädagogisch verwertbar ist und sein will. Aber es scheint jenem Schweigen doch eine gewisse Unterschätzung der Bedeutung des Lesestoffes für den allgemeinen Erziehungszweck zu Grunde zu liegen, welche, eine andere bekannte Ansicht (Wackernagel, Raumer etc.) umkehrend, auf dem Gedanken beruhen könnte, litterarisches Verständnis sei bei der deutschen Lektüre neben der Benutzung derselben zu grammatischen und stilistischen Zwecken als die Hauptsache zu erstreben; die pädagogischen Wirkungen stellten sich dann von selbst, gleichsam *per accidens*, ein. — Es würde in dem Rahmen eines Referats nicht wohl möglich sein, eine prinzipiell abweichende Ansicht darzulegen und ausführlich zu begründen, zumal die Frage dabei erörtert werden müfste, ob für den Erziehungsunterricht nicht zweckmäfsiger ein gröfserer, einheitlich zusammenhängender Lesestoff verwendet würde, als ein Lesebuch, wie das vorliegende, so weit seine Prosa-Abschnitte in Betracht kommen. Es darf hier aber um so mehr davon Abstand genommen werden, als es sich um eine Besprechung nicht des Gesamtwerkes, sondern nur der für die Vorschule bestimmten Teile desselben handelt.

Prüft man nun in Bezug auf diese die in der genannten Vorrede ausgesprochenen Grundsätze der Herren Herausgeber, so wird ja darüber, dafs das Vorschul-Lesebuch, ebenso wie das für die eigentliche „höhere Schule“ bestimmte, alles Fachwissenschaftliche, die sogenannten Realien, ausschliefsen müsse, also nicht encyklopädischer Art sein dürfe, kein Zweifel sein. Ohne weiteres wird man ferner zugeben, dafs „Gewöhnung an grammatische und stilistische Richtigkeit“ in einem gewissen Mafse auch schon Aufgabe der deutschen Lektüre in der Vorschule ist und dafs dem entsprechend der Lesestoff beschaffen sein mufs. Formvollendung desselben braucht man trotzdem nicht zu fordern; die Hauptsache ist der Inhalt. Aber „Einführung in deutsche Dichtung und Litteratur“? Ich gestehe, dafs ich mir keine deutliche Vorstellung davon machen kann, sofern darunter ein schon auf dieser Stufe bewufst und planmäfsig zu verfolgendes Unterrichtsziel verstanden werden soll. Die hier in Betracht kommenden Schüler sind Knaben von 7 bis 9 Jahren, noch nicht hinaus über alle Schwierigkeiten des mechanischen Lesens, noch in den ersten Anfangsstadien der Entwickelung ihrer geistigen und sittlichen Kräfte. Für sie ist derjenige Lesestoff der beste, der sich am geeignetsten zur Förderung dieser Entwickelung verwenden läfst, mit einem Worte ein solcher, der in erster Linie nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählt ist. Denn mögen auf

höheren Klassenstufen neben diesen auch andere Gesichtspunkte zur Geltung kommen müssen, je mehr der Unterricht einen wissenschaftlichen Charakter annimmt: auf den unteren und in der Vorschule ganz besonders ist der erziehliche Zweck des Unterrichts die ausschliefsliche Hauptsache, vor allem in den deutschen Stunden, die sich, abgesehen von ihrer grofsen Zahl, auch um deswillen so vortrefflich zu jenem Zwecke benutzen lassen, weil sie nicht von Fachlehrern gegeben werden, sondern von solchen, die meistens auch den ganzen übrigen Unterricht der Klasse in der Hand haben. Dürfte man sich die durch diese Einrichtung gegebene Möglichkeit entgehen lassen, das Deutsche auch für die übrigen Fächer und diese für jenes zu verwerten und somit alle zu einander in eine Beziehung zu setzen, die wie von selbst das Hauptmittel eines wirklich erziehenden Unterrichts darbietet: die Erregung vielseitigen Interesses?

Die Herren Verfasser sagen dagegen, sie hätten grundsätzlich alles ausgeschlossen, „was, wenn es auch für die sprachliche Seite des Unterrichts Anknüpfungen bieten kann, durch seinen Gegenstand das Interesse nach anderen Richtungen lenkt", d. h. als nach der litterarisch-nationalen. Glücklicherweise haben sie diesen Grundsatz in ihrem Vorschullesebuche nicht streng durchgeführt, denn in demselben steht nur wenig, dessen Aufnahme man notwendig auf ihn zurückführen müfste. Und wie wollte man es denn auch anfangen, das Interesse des Vorschülers (!) auf die „litterarisch-nationale Richtung" zu beschränken, ja, ihm überhaupt eine solche zu geben! An sich ist vielmehr auf dieser Stufe jeder Stoff willkommen, der dem kindlichen Alter und dem pädagogischen Zwecke entspricht. Seine klassische Bearbeitung, seine litterarische Beziehung, der Name des Verf.s oder gar dessen Geltung und Bedeutung in der Litteraturgeschichte sind nebensächlich. Wenn daher die Herren Herausgeber nur solche Stücke aufzunehmen beabsichtigt haben, „welche entweder selbst als Bestandteile der deutschen Litteratur gelten können, oder doch in deutlicher Beziehung zu derselben stehen" (s. oben), so wird man diese Selbstbeschränkung nicht durch Zweck und Bestimmung eines Vorschullesebuches gerechtfertigt finden können. Aufserdem aber sind die citierten Ausdrücke für eine Charakterisierung viel zu allgemein und unbestimmt. Unter dieser Flagge könnte doch manche Ware in die Schule eingeführt werden, die von pädagogischem Standpunkte aus als Contrebande abgewiesen werden müfste. Für die Entscheidung, ob ein Stück Aufnahme in ein Lesebuch, zumal der Vorschule finden darf, ist es daher unerläfslich, einen bestimmten objektiven Mafsstab anzulegen: es mufs nicht blofs ein Bestandteil der Litteratur überhaupt, sondern der hier einschlägigen Litteratur sein, und es mufs über seine Zugehörigkeit zu derselben, d. h. über seine Vortrefflichkeit für den ersten Jugendunterricht mehr oder weniger allgemeine

Übereinstimmung bestehen. Nicht als ob dem Herausgeber eines neuen Lesebuches jede Nachlese auf bereits abgesuchten Feldern oder ein sonstiger Versuch zur Bereicherung dieser Litteratur verwehrt sein sollte: im allgemeinen aber und in der Hauptsache mufs das oben Gesagte als Grundsatz gelten.

Da nämlich der Lesestoff nicht blofs als Mittel anzusehen, sondern auch Selbstzweck ist, insofern sein Inhalt angeeignet werden soll, so werden diejenigen Lese- resp. Memorierstoffe den Vorzug verdienen, die sich infolge der ihnen dauernd und allgemein zu teil gewordenen Anerkennung eine feste Stellung in der Schule, ein kanonisches Ansehen erworben haben. Durch sie wird dann die junge und jüngste Generation herangezogen zur Teilnahme an einem wichtigen Bestandteile des gemeinsamen geistigen Besitzes des ganzen Volkes, indem auch ihr angeeignet wird, was die vor ihr durch die Elementarstufe des Vorschulunterrichtes hindurchgegangenen Geschlechter aus diesem mit hinausgenommen haben als bleibenden Erwerb und als, ihnen bewufst oder unbewufst, stetig fortwirkenden Antrieb zu Vorstellungen und Gedanken, ästhetischen Empfindungen und sittlichen Anschauungen, die dann zwischen allen in gleicher Weise gebildeten Volksgenossen ein Band idealer Gemeinschaft knüpfen, das von einer unschätzbaren nationalen Bedeutung ist.

Wir haben nun in unserer Litteratur eine grofse Fülle von Gedichten sowohl wie von prosaischen Lesestücken, deren Vortrefflichkeit für den ersten Unterricht längst anerkannt ist. Und wenn die Herren Bellermann u. s. w in ihr Buch auch manches nach eigener subjektiver Entscheidung, zu der sie infolge ihres prinzipiellen Standpunktes gekommen sind, aufgenommen haben, so mufs doch hervorgehoben werden, dafs sie den gröfsten Teil ihres Stoffes dem durch jene allgemeine Übereinstimmung und durch langjährige Tradition geweiheten Schatze entnommen haben, auf den die Schule ein Recht hat. Wir finden in beiden Bänden ihres Vorschullesebuches vorzugsweise die Namen derer vertreten, die wir gewohnt sind, als die Klassiker der Kleinen zu betrachten. Dafs einige, wie Güll, Hey, Löwenstein, Rückert, Curtmann, Hebel, Jacobs, Chr. von Schmid, die Äsopsche Fabel und das Grimmsche Märchen, besonders bevorzugt sind, wird allgemeine Billigung finden. Von den letzteren hätten sogar noch mehr aufgenommen werden sollen, auch in den für die 1. Klasse bestimmten Teil. Ich vermisse besonders Dornröschen, Schneewittchen, Brüderchen und Schwesterchen, Frau Holle, Aschenputtel, der gestiefelte Kater, Sechse kommen durch die ganze Welt. Aufgefallen ist mir, dafs Robert Reinick so wenig berücksichtigt worden ist (nur in zwei Prosastücken und in zwei Gedichten). Der liebenswürdige, kinderkundige Dichter verdiente es, mehr ausgebeutet zu werden. Autoren dagegen, wie Bube, Colshorn, Agnes Franz,

Pfarrius, Trog, dürften völlig entbehrlich sein. Die von ihnen herrührenden Beiträge haben weder litterarische noch nationale Bedeutung, sind auch pädagogisch teils wenig, teils gar nicht verwertbar (s. unten).

In der Verteilung des ausgewählten Stoffes auf die beiden Klassen der Vorschule scheint mir im ganzen das Richtige getroffen zu sein, ebenso in der Abmessung des Verhältnisses der Poesie zur Prosa. Letztere nimmt mit Recht den bei weitem gröfseren Raum ein.

Was aber die getroffene Auswahl im einzelnen betrifft, so habe ich eine Reihe von Bedenken, die ich im folgenden zusammenzustellen und zu begründen versuchen werde.

1. Unterstufe (II. Klasse): Nr. 1, 2 und 3, „Des Knaben Morgenlied", „Des Knaben Abendgebet" und „Gebet eines kleinen Knaben an den heiligen Christ" von Arndt, enthalten zu viele Ausdrücke und Wendungen, die dem siebenjährigen Knaben schlechterdings unverständlich sind. Einem Sextaner werden sie noch schwer genug fallen. — In womöglich noch höherem Mafse gilt dies von der Moral der Gellertschen Fabeln „Der Kuckuck" und „Der Knabe und die Mücken" (Nr. 14 und 15), sowie von den Gleimschen „Die Biene" und „Der Habicht und die Störche" (Nr. 18 und 19). — Goethes „Auf dem Jahrmarkte" (Nr. 20) ist doch gar zu unbedeutend und samt dem gröfseren Ganzen, dem es entnommen ist, dem „Jahrmarktsfest zu Plundersweilern", wohl kaum als „Bestandteil der Litteratur" in irgend einem für die Schule zulässigen Sinne anzusehen. Die paar Verschen, die ja in jener Farce eine berechtigte Stelle haben, vertragen es gar nicht, dafs man sie aufserhalb des Zusammenhanges als selbständiges Gedicht auftreten läfst. Gerade durch sie den Knaben seine erste Bekanntschaft mit Goethe machen zu lassen, erscheint mir als ein Mifsgriff, und wie dieselben im Unterrichte verwertet werden sollen, weifs ich nicht. — Rückerts „Vom Bäumlein, das spazieren ging" bietet in der Sprache Schwierigkeiten, die das Gedicht auf eine spätere Stufe, am besten erst nach Sexta verweisen. — Einige der „Ostereiersprüche" von Chr. v. Schmid sprechen Gedanken aus, die noch über den Horizont eines siebenjährigen Knaben hinausliegen, z. B. „Verdientes Brot macht Wangen rot", „Geiz macht ein Herz zu Stein und Erz". — Aus demselben Grunde würde ich das Sturmsche Gedicht „Mein Vaterland" (Nr. 83) erst nach Sexta setzen. Ich habe wenigstens noch keinen Knaben dieses Alters gefunden, dem ich die Begriffe Land und Vaterland hätte klar machen können, oder der gar für die Empfindung des Stolzes auf das Vaterland zugänglich gewesen wäre. — Von den Prosastücken gehören Nr. 107 und 108 „Der Streit um die Wiese" und „Zum siebenten Gebot" von Fr. Ahlfeld besser auf die Oberstufe. Die erste Erzählung ist inhaltlich noch zu schwer, weil das Kind von einem Rechtshandel und der

Art, wie er geführt wird, sich noch keine Vorstellung machen kann. Die zweite will ausdrücklich zeigen, was „es heifst, seines Nächsten Gut und Nahrung helfen bessern und behüten"; nun gehört aber die Luthersche Erklärung der zehn Gebote erst dem Religionspensum der ersten Vorschulklasse an. Übrigens sind im Original (Ahlfelds Katechismuspredigten. 2. Aufl. I 212) beide Erzählungen als veranschaulichende Beispiele zu jenem Satze in Luthers Erklärung gemeint. Es wäre daher wohl besser, sie unter einer Überschrift zu vereinigen und ihnen statt der obigen selbstgewählten etwa folgende zu geben: „Zwei Geschichten zum siebenten Gebot." — Andersens „Der kleine Schornsteinfegerjunge" (Nr. 109) würde ich ausschliefsen. Übersetzungen aus fremden Sprachen gehören nicht in ein deutsches Lesebuch, wenn sie nicht vollstes litterarisches Bürgerrecht aufzuweisen vermögen und nicht als integrierender Bestandteil des gemeinsamen Bildungsschatzes unseres Volkes gelten können. Beide Bedingungen erfüllt das genannte Stück nicht. — Nr. 110 „Ein Sohn schämt sich seines Vaters" von L. Bechstein ist ungeeignet, weil es eine ruchlose Gesinnung schildert, von der ein Kindesgemüt keine Ahnung hat und haben soll. Auch ist das Verhalten des Vaters in der Geschichte nicht der Art, wie es die natürliche Empfindung des Knaben erwarten mufs. Endlich ist die Strafe, welche den schlechten Sohn trifft, eine rein äufserliche, das moralische Gefühl durchaus nicht befriedigende. Der Eindruck, den jene Erzählung hinterläfst, mufs geradezu als schädlich bezeichnet werden, denn er kommt auf nichts anderes hinaus als darauf: es ist nicht klug, sich seines Vaters zu schämen, denn davon könnte man materiellen Schaden haben. Klugheit darf man wohl durch die Anschauung des Gegenteils lehren, und das geschieht ja sehr wirkungsvoll in zahlreichen Fabeln. Die Tugend aber soll man, das ist bei so jungen Zöglingen der einzig richtige pädagogische Weg, durch das Aufzeigen ihrer Schönheit und ihres Wertes lehren. — Auch den beiden Fabeln von Albrecht von Haller kann ich keinen Geschmack abgewinnen. Die Moral der ersten, „Der Fuchs und die andern Tiere" (Nr. 139), nach welcher es in einer Gefahr vor allem darauf anzukommen scheint, sich bei Zeiten in Sicherheit zu bringen, mufs ein ordentlicher Junge doch verabscheuen. Die Moral der zweiten aber, „Der Hahn, die Taube und der Geier" (Nr. 140), tritt nicht deutlich hervor. Sollen wir überhaupt niemand bitten, uns wegen eines erlittenen Unrechts zu rächen? Oder sollen wir nur vorsichtig in der Wahl unseres Rächers sein?

2. Oberstufe (I. Klasse): „Der Kornfuhrmann aus Rebelingen" von Bube (Nr. 2) ist nach Inhalt und Form zu unbedeutend und nicht einmal bekannt, geschweige denn anerkannt genug, als dafs sich die Schule mit ihm zu befassen brauchte. Castellis „Die beiden Fensterchen" ist ja ein liebenswürdiges Gedicht, aber zum geistigen Inventar der Jugend gehört es nicht

und braucht es nicht zu gehören; dazu ist es nicht jugendlich genug, vielmehr zu sentimental. Für einen Vorschüler aber ist es in seinem zweiten Teile (von Strophe 5 an) wohl kaum schon verständlich. Dies letztere gilt auch von Colshorns „Remteremteremtemtem". Ein Achtjähriger hat ja seine Freude an Soldaten und Soldatengeschichten; dafs er aber vermöchte, sich in die hier erzählte Verlegenheit des Leutnants, überhaupt in die ganze Manöverscene mit den „Adjutanten", „Ordonnanzoffizieren", „Extraordonnanzen" hineinzuversetzen, bezweifle ich. Ich weifs überhaupt nicht, was an diesem Gedichte so vortrefflich ist, dafs es sich in so vielen Lesebüchern und Anthologieen findet. Es ist doch nichts weiter als eine wenn auch nicht ungeschickt versifizierte Anekdote, ohne poetischen Wert und ohne Bildungsstoff für die Jugend. Man wende nicht ein, dafs ihr hier ein Beispiel von Geistesgegenwart vor Augen gestellt werde. Zu dieser mufs sie ja freilich auch erzogen werden, aber die Geistesgegenwart des Leutnants Klemm ist doch mit einem guten Teil Leichtsinn verbunden, der im Widerspruch steht mit dem Ernste und der Verantwortlichkeit soldatischer Pflichterfüllung, so dafs die geschilderte Handlungsweise durchaus nicht im stande ist, der Jugend zur Nachahmung empfohlen zu werden. Historisch ist die Anekdote jedenfalls nicht, denn der alte Fritz war doch zu verständig, um einen Leutnant, der bei ihm als Extraordonnanz damit debütiert hatte, dafs er einen königlichen Befehl mit „remteremteremtemtem" bestellte, durch die Ernennung zu seinem Adjutanten zu belohnen. Man sieht, die Geschichte hat auch den Fehler, den in allen militärischen Dingen so ernsten und strengen König in einem ganz falschen Lichte zu zeigen. Es wäre sehr zu wünschen, dies Gedicht verschwände aus unsern Lesebüchern. Nr. 9, „Der Peter in der Fremde" von Eberhard (nicht Eberhardt!), aber nach Grübel, dem Nürnberger Dialektdichter, was hätte bemerkt werden sollen, kommt in Quinta früh genug an die Reihe, und auch von Nr. 10, „Die drei Feste" von Joh. Falk, wird ein sonst recht geweckter Vorschüler so gut wie gar nichts verstehen. Überhaupt enthält dieser Teil des Buches eine gröfsere Anzahl von Gedichten, die teils wegen des zu Grunde liegenden Gedankens, teils wegen des Inhalts, teils wegen der Form noch zu schwer erscheinen für diese Stufe des Unterrichts. Dahin gehören Gellerts „Till" (Nr. 12) und „Der Tanzbär" (Nr. 15), Geroks „Des deutschen Knaben Tischgebet" (Nr. 16) und „Wie Kaiser Karl Schulvisitationen hielt" (Nr. 17), Gleims „Milchfrau" (Nr. 19), Langbeins „Besenstolz" (Nr. 47) und „Die Wachtel und ihre Kinder" (Nr. 48), Müllers „Morgenlied" (Nr. 54), Pfarrius' „Der Bauer im Holze" (Nr. 55), Pfeffels „Goldfasan" (Nr. 57), Rückerts „Das verdorbene Fest" (Nr. 63), Sallets „Zieten" (Nr. 66), Spittas „Die Lilie" (Nr. 67), Sturms „Der Bauer und sein Kind" (Nr. 69). Als ungeeignet für die Schule überhaupt ist abzulehnen „Der

sorglose Müller“ von Kopisch (Nr. 42). Darf denn ein Knabe lernen, dafs die Weisheit darin besteht, „ohne Sorgen von heut auf morgen“ zu leben und auf thörichte Fragen eine witzige ausweichende Antwort geben zu können, oder gar, dafs der Gescheite, wenn er in den Rat eines Königs eintritt, „bald so quer wie die andern“ sein wird? Das auch sonst durch nichts sich auszeichnende Gedicht ist in der That nur eine verzerrende Bearbeitung der ansprechenden, harmlosen Sage, die sich in K. Müllenhoffs „Sagen, Märchen und Lieder der Herzogtümer Schleswig-Holstein und Lauenburg“ (Kiel 1845. S. 153) findet und der die von Kopisch hineingelegte, in jeder Hinsicht verwerfliche Tendenz ganz fern ist. — Was die Prosastücke dieses Teiles betrifft, so dürfte in den beiden Äsopschen Fabeln „Der Geizhals“ (Nr. 87) und „Der Greis und der Tod“ (Nr. 88) die Pointe für den Vorschüler etwas zu hoch sein. Ebenso in „Gute Antwort“ von Hebel (Nr. 114). Die sonst sehr geeignete Erzählung „Der Ritt nach dem Kalkofen“ (Inhalt der Schillerschen Ballade „Der Gang nach dem Eisenhammer“) nach Bechstein (Nr. 94) leidet an dem Übelstande, dafs dem Knaben das Motiv zu dem grausamen Befehle des Königs aus dem Berichte, „dafs Wilhelm die Königin liebgewonnen hätte“, nicht verständlich werden kann noch darf. Mit Nr. 115, „Der schlaue Pilgrim“ von Hebel, ist im Unterrichte nichts anzufangen, da das Stück nur den wohlgelungenen Betrug eines „Hallunken“ erzählt. Selbstverständlich wird ja der Lehrer die in der Erzählung deutlich genug als solche gekennzeichnete Schlechtigkeit in das gebührende Licht stellen; allein es ist zu bedenken, wie leicht ein Knabe in dem Alter, wo von klarem Urteile in sittlichen Dingen noch keine Rede sein kann, mit kecken Schelmenstreichen sympathisiert. Drei recht bedenkliche Geschichten finden sich unter Nr. 139, 140 und 141, sämtlich von einem mir und wahrscheinlich noch vielen andern bisher gänzlich unbekannten Verfasser, von Karl Trog (nicht Carl, wie dreimal gedruckt ist). Alle drei handeln vom Kaiser Wilhelm, berichten aber nichts, was die Jugend mit Liebe und Verehrung für ihn erfüllen könnte, sondern sind, besonders Nr. 140 und 141, rein jokose Anekdoten. Das würde nun schon genügen, sie von der Ehre auszuschiefsen, in ein Schullesebuch aufgenommen zu werden; was aber das Schlimmste ist: sie geben sich in der unverschämtesten Weise als wahre Geschichten aus und sind es doch nicht, ja könnten es gar nicht sein. Die zweite ist überdies nur eine höchst ungeschickte Wiederholung jener alten Anekdote, die von Friedrich Wilhelm III., dem Kaiser Alexander von Rufsland und dem Kaiser Franz von Österreich erzählt wird und die jedermann aus der französischen Schulgrammatik von Plötz kennt. An Stelle dieser Fürsten stehen hier der Kaiser, der König von Sachsen und der Grofsherzog von Mecklenburg; der Schauplatz ist statt in Paris auf der Landstrafse in der Nähe von Hubertus-

stock, wo die drei Fürsten, zu Fufs (!) von der Jagd zurückkehrend, weil der Kaiser unwohl geworden ist (!), einen vorüberfahrenden Bauern bitten, sie auf seinen Wagen zu nehmen (!); und statt dafs dort der intelligente Pariser Bürger, der sich für gefoppt hält, als die Monarchen sich ihm zu erkennen geben, erwidert, er sei der Kaiser von China, sagt hier der märkische Bauer (!), er sei der Schah von Persien. Man sieht, während die alte Anekdote einen wenn auch vielleicht nicht wirklichen Vorfall doch wenigstens so erzählt, dafs er als möglich erscheint, ist diese Trogsche Aufwärmung zusammengesetzt aus lauter Unmöglichkeiten, und sie, wie die beiden andern genannten Geschichten sind nur geeignet, den Kindern ein völliges Zerrbild von dem Auftreten des Kaisers und fürstlicher Herren überhaupt zu geben. Ich mufste hierüber etwas ausführlicher sein, um es gerechtfertigt erscheinen zu lassen, wenn ich sage: fort mit diesen albernen Geschichten! Aus dem Leben unseres Kaisers kann der Jugend Wahreres und Erbaulicheres erzählt werden. Die Nummern 143—146 enthalten Erzählungen aus der griechischen Götter- und Heldensage von Karl (nicht Carl) Witt. Sie sind sehr geschickt; aber welches Bedürfnis liegt vor, den Vorschüler schon in diesen ihm so fremdartigen mythologischen Vorstellungskreis einzuführen? Von den äuferlichen Schwierigkeiten, die ihm die fremdsprachlichen Personen- und Ortsnamen bereiten müssen, will ich nicht einmal reden. Ich denke, diese Lektüre kann ohne Nachteil wenigstens bis Sexta aufgeschoben werden, wo sie, namentlich an Gymnasien, auch von dem übrigen Unterrichte gestützt wird. Nr. 147 enthält 50 „Deutsche Sprüchwörter", von denen jedoch mindestens die Hälfte über das Verständnis 8—9jähriger Knaben hinausliegen.

Aus dieser Musterung des Inhalts der beiden Bände des Vorschullesebuches von Bellermann u. s. w. ergiebt sich, dafs bei weitem die meisten Stücke mit gröfstem Geschick und Takt und mit sicherem Gefühl für ihren pädagogischen Wert ausgewählt worden sind und dafs nur hie und da die Herren Herausgeber einen Fehlgriff gethan haben, über den sich indes nur derjenige wundern kann, der nie eine solche oder ähnliche Arbeit gemacht hat. Die meisten der Bedenken, die ich geglaubt habe aussprechen zu sollen, haben ihren Grund in einer abweichenden Meinung über die inhaltliche oder formale Schwierigkeit des dargebotenen Stoffes, und ich glaube fast, dafs ich in diesem Punkte eher zu wenig als zu viel moniert habe. Es würde mich im Interesse des in vieler Beziehung so trefflichen Buches freuen, wenn eine zweite Auflage noch mehr Rücksicht nehmen würde auf die Fassungskraft des Alters, für welche es bestimmt ist. Denn die Überbürdung der Jugend, über die heute nicht immer ohne Grund geklagt wird, besteht viel weniger in dem Quantum der Arbeitsleistung, die von ihr gefordert wird, als vielmehr in der Qualität derselben.

Nun habe ich aber noch einige Bemerkungen zu machen, welche sich zwar nur auf Äufserlichkeiten beziehen, mir jedoch nicht unwichtig erscheinen. Die erste betrifft die Anordnung des Lesestoffes. In beiden Bänden geht, entsprechend der Einrichtung der übrigen, für VI bis UIII bestimmten Teile, eine poetische Abteilung der prosaischen voran. Dagegen ist nichts zu sagen. Was aber die Reihenfolge der einzelnen Stücke betrifft, so haben die Herren Herausgeber „von jeder systematischen oder sachlichen Anordnung Abstand genommen und vielmehr die einzelnen Nummern ... nach den Namen ihrer Verfasser alphabetisch aneinandergereiht.“ Diese Anordnung soll „lediglich das Auffinden der einzelnen Nummern erleichtern“. Abgesehen davon, dafs dieser Zweck nur erreicht wird bei demjenigen, der den Verfasser jedes einzelnen Stücks kennt, vermag ich diese Ansicht nicht zu teilen. Ein Jahr ist doch eine lange Zeit, in der sich ein erheblicher und sehr merkbarer Fortschritt in der Auffassungsfähigkeit des Knaben vollzieht und zwar gerade um so mehr, je jünger er ist. Der Lehrstoff des 1. Quartals mufs daher notwendig ein anderer sein als der des 2., oder gar als der des 4. Warum nun die Entscheidung darüber dem Lehrer überlassen, der das Buch gebrauchen soll? Wenn man es unternimmt, ihm den Lesestoff für das ganze Jahr vorzuschreiben, warum will man sich dann scheuen, ihm die Anordnung und Reihenfolge desselben zu empfehlen, die man für die zweckmäfsigste hält? Will er nicht dadurch gebunden sein, so braucht er es ja ohnehin nicht und kann aus dem gesamten Stoffe nach seinem Gutdünken oder nach seiner wirklich oder vermeintlich besseren Einsicht auswählen. Dagegen würden sehr viele, besonders jüngere Lehrer mit gröfserem Nutzen für die Sache und gewifs auch mit Dank einer nach rationellen Gesichtspunkten ihnen von sachverständiger und darum autoritativer Seite empfohlenen Anordnung der Lesestücke folgen. Denn eine „Autorität“ nimmt doch ohne Frage derjenige für sich in Anspruch, der ein Lesebuch herausgiebt. Und wenn er nun beansprucht zu wissen, was in einer bestimmten Klasse gelesen werden mufs und soll, warum will er nicht auch sagen, in welcher Aufeinanderfolge es gelesen werden soll? Aber auch für die Schüler, und zwar gerade je jünger sie sind, ist die Sache von Wichtigkeit. Schulbücher sind dazu da, dafs man sich „nach ihnen richtet“, Lehrer wie Schüler. Auf den oberen Klassenstufen kann dies ja in freierer Weise verstanden werden; auf den unteren aber und besonders auf den untersten soll der Knabe gewöhnt sein, in seinen Lehrbüchern „Leitfäden“ zu sehen, an denen der Lehrer ihn führt. Man kann nicht umhin zu fürchten, er werde zu seinem deutschen Lesebuche und zu dem ganzen Unterrichtsgegenstande — denn das beides fällt für die Anschauungsweise dieser jüngsten Schüler zusammen — in ein unklares und unsicheres Verhältnis gesetzt werden, wenn der Lehrer bald hier,

bald da etwas aus demselben herausgreift. Der Knabe, so jung er ist und so wenig klar er sich dabei sein mag, wird das Buch nicht ernst nehmen; er wird glauben, sein Lehrer verstehe es besser, und jede Abweichung desselben von jenem wird ihm wie eine Mifsbilligung und Meisterung vorkommen. Es ist ja trotzdem nicht ausgeschlossen, dafs der Lehrer irgend einmal aus einem durch den Unterricht, sei es im Deutschen, sei es in einem andern Fache, gebotenen Anlafs — der dann aber für gewöhnlich auch dem Schüler verständlich sein wird — es für nützlich und zweckmäfsig halten darf, von dem Gange des Lesebuches abzuweichen und ein Stück vorzunehmen, das noch nicht „an der Reihe ist". Aber die Anordnung eines Buches, welche prinzipiell gestattet, die Lektüre ebenso gut von hinten wie von vorne anfangen zu lassen, kann man nicht für eine richtige ansehen.

Eine weitere Bemerkung habe ich über die Gestalt der Texte zu machen. Indem ich mich auf das beziehe, was ich kürzlich in der Besprechung des Neuwieder „Kanons deutscher Gedichte" (S. 146 f. des laufenden Jahrgangs dieser Zeitschr.) gesagt habe über die Pflicht der Herausgeber von Lesebüchern, nur korrekte und authentische Texte zu geben, mufs ich leider konstatieren, dafs die Herren Bellermann u. s. w. dieser Pflicht nicht immer nachgekommen sind. Sie haben offenbar in einem nicht gerechtfertigten Vertrauen die Texte mehrfach aus anderen Lesebüchern und Sammlungen und nicht aus den Quellen entnommen. Es ist ja nicht immer leicht, sich die Originalausgaben der betreffenden Autoren zu verschaffen; aber z. B. Rückert, Hoffmann von Fallersleben u. ähnl. sind doch jedem zur Hand. Gerade in den Gedichten dieser beiden Dichter habe ich eine ganze Reihe von Textfehlern gefunden, die nicht blofs den Gedanken, sondern oft auch den Versbau verderben. Die Fabeln von Gleim sind in der korrumpierten Form wiedergegeben, in der sie in den meisten Lesebüchern sich finden, obgleich die Körtesche „Originalausgabe aus des Dichters Handschriften" (Halberstadt 1811—13) nicht so schwer zugänglich ist. Einige Fabeln haben sogar andere Überschriften, als ihnen zukommen, z. B. I 16: „Hengst und Wespe" statt „Ein Hengst und eine Wespe"; I 18: „Die Biene" statt „Die Gärtnerin und die Biene"; II 18: „Der Hirsch" statt „Der Hirsch, der sich im Wasser sieht". Unter den Fabeln von W. Hey im I. Teile haben Nr. 33 und 39 unrichtige Überschriften. Ebenso I 78: „Grüne Vögelein" (von Rückert) statt „Kinderlied von den grünen Sommervögeln". Der Originaltitel von II 10 („Die drei Feste" von Joh. Falk) ist „Allerdreifeiertagslied". Ich sehe keinen Grund, weshalb man den Dichter korrigieren sollte. Auch in den Pfeffelschen Fabeln habe ich mehrere Abweichungen von der 4., der letzten Originalausgabe der „Poetischen Versuche" (Tübingen 1802—1803) bemerkt. „Der Peter in der Fremde" von Eberhard nach Grübel (II 9) ist in einem durchaus ent-

stellten Texte wiedergegeben (vgl. Ges. Schriften v. A. G. Eberhard. 20 Bdch. Halle 1830. — 18, 129). Auch „Zieten“ von Fr. v. Sallet (II 66) ist an sechs Stellen nicht korrekt (vgl. Gedichte von Fr. v. Sallet. Berlin 1835. S. 76). — Ich breche ab; die angeführten Fälle werden genügen, den oben ausgesprochenen Vorwurf zu begründen. Denn sie lassen sich nicht etwa aus dem „Rechte“ ableiten, welches die Herren Bellermann u. s. w. sich zusprechen, überall, „wo in Rücksicht auf das Alter der Schüler die Änderung eines Ausdruckes notwendig erschien, dieselbe vorzunehmen“. Übrigens ist ein solches „Recht“ der Verfasser von Anthologieen und Lesebüchern durchaus nicht anzuerkennen. Der vom Dichter oder Schriftsteller gebrauchte Ausdruck ist unter allen Umständen, selbst wo er nicht richtig wäre, doch der allein berechtigte. Vor allem aber sollten ihn solche Herausgeber respektieren, deren Sammlungen einen litterarischen Wert haben wollen. Statt dessen „bessert“ der eine hier, der andere da; kommen dann noch Nachlässigkeiten beim Druck hinzu, dann kann man sich nicht wundern, dafs in vielen unserer Lesebücher die Texte so willkürlich verändert, zum Teil so schändlich verdorben sind. Diesen Unfug sollte niemand in Schutz nehmen. Ich wenigstens halte es mit dem Grundsatze, den A. Engelien und H. Fechner in dem Vorwort zum 2. Teile ihres „Deutschen Lesebuches“ aussprechen: „Lesestücke, welche unverändert der Schule nicht geboten werden können, sind nicht aufgenommen worden. Der Reichtum unserer Litteratur macht die Duchführung dieses Grundsatzes möglich.“ Aber dürfen altertümliche oder mundartliche Ausdrücke auch nicht „verbessert“ werden? Nein! Wozu denn? Es ist ja sehr gut, wenn die Schüler sie gelegentlich kennen lernen. Eine Verwirrung ihres Sprachgefühls ist doch wahrlich dadurch nicht zu befürchten, denn sonst dürfte man ihnen Luthers Bibel oder die nach ihr bearbeiteten „biblischen Geschichten“ gar nicht in die Hände geben. Welchen Zweck hat es z. B., in Claudius' „Abendlied eines Landmanns“ (II 5) das ursprüngliche „denn“ in den Worten „und denn tisch' auf“ (Str. 1, V. 4) in „dann“ zu verändern? Oder was nützt es, in desselben Dichters „Ein Lied vom Reifen“ (I 7) das letztere Wort in „Reif“ zu verwandeln, wenn man doch genötigt ist, es des Metrums wegen in der 8. Strophe stehen zu lassen? Jedenfalls müfsten solche Abweichungen vom Originaltexte auf irgend eine Weise kenntlich gemacht werden. Und sind sie irgendwie erheblicher Art, dann darf man über das betreffende Stück nicht mehr schreiben: „von“, sondern „nach“ dem und dem, wie es die Herren Herausgeber auch einige Male gethan haben. Aus diesem Grunde müfste auch über I 86, „Rätsel um Rätsel“ nicht stehen „aus“, sondern „nach des Knaben Wunderhorn“. Das Gedicht „Die Schwalben“ (II 4) mit „nach“ Ad. v. Chamisso zu bezeichnen, ist aber durchaus unberechtigt; denn es enthält von den 7 Strophen des

Originals nur 4! Die 3 letzten sind durch andere ersetzt, die von einer mir unbekannten Herkunft sind und Sinn und Tendenz des ursprünglichen Gedichtes (vgl. Chamissos Werke. Leipzig 1836. III 33 f.) völlig verändern. Warum hat man sich nicht mit Strophe 1—4, denen allenfalls noch Strophe 7 des Originals hinzugefügt werden konnte, begnügt? Denn ein Gedicht oder prosaisches Lesestück, das sich sonst besonders gut für den Unterricht eignet, zu kürzen, dürfte eher gestattet sein. Sind doch manche, z. B. Höltys „Üb' immer Treu und Redlichkeit" der Schulpraxis nur in gekürzter Form bekannt. Aber dann mufs das betreffende Stück ausdrücklich als „gekürzt" bezeichnet werden. Dies ist zwar bei einigen Grimmschen Märchen geschehen, bei mehreren anderen Stücken jedoch unterlassen worden, so bei den oben genannten beiden Gedichten von Claudius, bei dem „Liede vom Monde" von Hoffmann v. Fallersleben (I 62), bei „Till" von Gellert (II 12), bei „Zur Nacht" von Körner (II 41), bei „Der schlaue Pilgrim" von Hebel (II 115).

In einigen Gedichten ist die vom Dichter gewollte Strophenform nicht eingehalten worden, z. B. in I 62 und in II 37 und 57. Warum? An diese Bemerkung möchte ich den Rat knüpfen, künftig die nicht in Strophen abgeteilten Gedichte nach Versen (von fünf zu fünf) zu numerieren. Es ist für die Praxis des Unterrichts nicht unwichtig.

Mit der im poetischen Teile beider Bände beobachteten Orthographie der Versanfänge stimmt es nicht überein, dafs in den Grimmschen Märchen die eingestreuten Verse nur dann mit einem grofsen Buchstaben beginnen, wenn sie einen neuen Satz anfangen. Als Druckfehler ist das nicht zu erklären, dazu kommt es zu regelmäfsig vor. Druckfehler habe ich überhaupt nur sehr wenige bemerkt. Der auffallendste findet sich in der Überschrift des Inhaltsverzeichnisses des für die Oberstufe bestimmten Teiles (Verzeichnifs st. Verzeichnis).

Anerkennung verdient, dafs für die Unterstufe die einzelnen Lesestücke der Prosa-Abteilung abwechselnd in sog. deutschen und in lateinischen Lettern gedruckt worden sind, während in der Oberstufe immer auf zwei Stücke in deutscher eines in lateinischer Schrift kommt. Das ist für Schüler, die noch im Lesen beider Schriftgattungen geübt werden müssen, sehr zweckmäfsig. Warum aber vermeidet die poetische Abteilung in beiden Bänden die lateinische Schrift? Huldigen die Herren Herausgeber etwa auch dem Dogma, dafs dieselbe zwar für deutsche Prosa, aber nicht für deutsche Poesie passe? Schon vor hundert Jahren hat es in diesem Punkte viele Ketzer gegeben, was zahlreiche Ausgaben dichterischer Werke jener Zeit beweisen. Man sollte gerade in Schulbüchern trotz des von einflufsreicher Seite geleisteten Widerstandes Propaganda machen für die ausschliefsliche Anwendung der lateinischen Lettern. Aufgefallen ist mir, dafs in dem Inhalts-

verzeichnis des Bandes für die Unterstufe die Titel der in lateinischen Lettern gedruckten Lesestücke in deutscher, in dem für die Oberstufe dagegen in lateinischer Schrift aufgeführt worden sind. Ersteres ist wohl nur ein Versehen.

Die Verlagsbuchhandlung hat auch diese beiden Teile, wie ihre Vorgänger, aufs vorzüglichste ausgestattet.

Berlin. W. Gerberding.

---

1) H. Seeger, Französische Schulgrammatik, I. Formenlehre von G. Erzgraeber. II. Syntax vom Herausgeber. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, Verlagsconto, 1886. IX u. 260 S. 2,40 M.

„Die Schulgrammatik ist, im Anschlufs an ein in den ersten Klassen verwendetes Elementarbuch, zunächst für die realistischen Bildungsanstalten bestimmt. Ebenso dürfte es sich auch zur Einführung in höhere Bürgerschulen und verwandte Anstalten empfehlen", sagt das Begleitschreiben. Für die Oberklassen der Realgymnasien sind als Ergänzung bestimmt: „Wort- und Formenlehre der französischen Sprache mit systematischer Berücksichtigung des Lateinischen von Erzgraeber" (für Prima) und das „Lehrbuch der neufranzösischen Syntax mit systematischer Berücksichtigung des Deutschen von Seeger" (für Sekunda und Prima), ein Werk, welches sich besonders durch eine reiche Beispielsammlung auszeichnet und bei freien Ausarbeitungen sowie beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische als grammatisches Nachschlagebuch gute Dienste leisten kann. — Die Stelle eines Vorwortes zur Schulgrammatik vertritt das Programm des Güstrower Realgymnasiums von Ostern 1866. Dasselbe enthält S. 1—42 Bemerkungen zur Syntax vom Direktor Seeger, in welchen Verf., wesentlich in Gestalt einer absprechenden Beurteilung der Reformschrift (und der Schulgrammatik) von Kühn, über die Verwendung seines Buches in Quarta und Tertia und über das Verhältnis desselben zu dem für die Oberklassen berechneten Lehrbuch der Syntax handelt, sich „gegen laut gewordene neue methodologische Ansichten, namentlich gegen den Abscheu vor allen ausführlicheren syntaktischen Lehrbüchern" wendet und auf drei abfällige Besprechungen des Lehrbuches der Syntax (von Prof. Stimming in Kiel, Dr. Lindner in Rostock und Dr. Haase in Cüstrin) eingehend und scharf antwortet. Daran schliefsen sich S. 43—48 Bemerkungen zur Formenlehre von Oberlehrer Erzgraeber, welcher in seiner „im wesentlichen bereits fertig gestellten Grammatik für Prima" auch über die Entwickelungsgesetze der französischen Sprache und über die Verwertung derselben für den Unterricht zu handeln verspricht. Zu einem genaueren Eingehen auf die inhaltreiche Programmabhandlung ist hier nicht der Ort, um so weniger als sie sich fast ausschliefslich auf das Gebiet der Realschulpädagogik beschränkt. — Die vorliegende Schulgrammatik behandelt S. 1—56 die Formenlehre und verlangt

Durchnahme derselben in Quarta. Eine Wiederholung soll dann mit Zugrundelegen der erweiterten Grammatik in der Prima nach ganz andern Gesichtspunkten erfolgen. Der Nutzbarmachung der Lautphysiologie für eine Verbesserung der Aussprache des Französischen tritt Verf. zwar nicht entgegen, aber er steht doch wenigstens zum Glück nicht auf dem Standpunkte der vorgeschrittensten übereifrigen Verfechter dieser jungen Wissenschaft, verwirft die Einführung einer Lautschrift vollständig und weist das Gebiet der Aussprache mit Fug und Recht dem Lehrer zu. Bemerkenswert ist seine Einteilung der Verba. Er scheidet zunächst auch herrschende und archaische oder erstarrte Konjugation. Für die weitere Einteilung der archaisch konjugierenden Verba benutzt er sodann nach Diez und Brachet den alten einfachen Einteilungsgrund in starke und schwache Verba. Er nimmt vier schwache Konjugationen an, von denen die zweite und dritte in je zwei Abteilungen zerfallen. I donner und II a finir sind die herrschenden, II b dormir, III a vendre, III b plaindre die übrigen schwachen Konjugationen, IV recevoir (aber auch connaître, courir etc.), vom Verf. halbstarke Verba genannt, weil sie im älteren Französisch stammbetont waren, später erst die betonte Stammsilbe mit der Flexionssilbe verschmolz, leiten über zur starken Konjugation, welcher auf diese Weise nur eine verhältnismäfsig kleine Zahl von Verben zufällt (nur 13 Stammverba). Es ist wohl möglich, dafs sich diese einfache Einteilung gut bewährt bei einer genaueren Prüfung im Verlaufe des Unterrichtes, weil sie in der That über orthographische Eigentümlichkeiten schnell hinwegführt und überhaupt das grofse Feld der Unregelmäfsigkeiten erheblich einschränkt. Jedenfalls ist sie für das Bedürfnis der Schule den umständlichen Unterabteilungen, wie sie z. B. Lücking hat, bei weitem vorzuziehen und als ein wirklicher Fortschritt zur Erleichterung der Erlernung der französischen Konjugation zu begrüfsen. — Die Syntax stützt sich durchgängig auf Mätzner, wie auch das gröfsere Lehrbuch der Syntax „sich die Aufgabe gestellt hat, auf Mätzner vorzubereiten und seine Leistungen für die Schule fruchtbar zu machen“ (S. 27 des Güstrower Osterprogr. 1886). Dies tritt gleich hervor in der Zerlegung der Syntax in die Lehre vom einfachen und vom mehrfachen Satze, für welche Verf. sich auch auf Raphael Kühners freilich ziemlich vereinzelt dastehenden Versuch beruft, diese in fast allen Schulgrammatiken der deutschen Sprache übliche Einteilung auch in die lateinische Grammatik einzuführen. Schon in dieser Neuerung ist die Hauptabsicht des Verfassers klar durchgeführt, überall auf das Deutsche Rücksicht zu nehmen und so „die Schule des Gebrauchs einer besonderen deutschen Syntax zu überheben.“ Für die Terminologie ist die lateinische Syntax zu Grunde gelegt. Dagegen läfst sich grundsätzlich nichts einwenden, aber die Rostocker Rezension des Herrn Dr. Lindner hat gewifs Recht, wenn sie die Termino-

logie des Buches überladen nennt. Verf. geht in der That in dem Gebrauche von lateinischen grammatikalischen Ausdrücken zu weit in einem Buche, welches lateinlosen Schulen dienen soll. Ausdrücke wie adnominale und adverbiale, subnominale und subverbiale Genetive (und Dative) haben nicht einmal auf Gymnasien Aussicht die hergebrachte Ausdrucksweise (attributive Bestimmungen) zu verdrängen, und wenn man schon auf einer Lateinschule erfahrungsmäfsig Mühe genug damit hat, den Schülern die notwendigsten termini technici zum Verständnis zu bringen, so sollte man für lateinlose Schulen die gröfste Einschränkung sich eher zum Gesetz machen als gar noch selbständig erfundene neue Ausdrücke einzuführen. Die beiden anstöfsigsten Neuerungen, die Cirkumskriptivsätze und das Adjektivum „nunkupativ" (n. Genetiv, n. Apposition, Nunkupativsatz) ist übrigens Verf. gern bereit fallen zu lassen (S. 35 des Progr.). Eine ganze Reihe anderer ist sicher ebenso entbehrlich, z. B. S. 80 Artikulation und Pluralisation, S. 236 der hypothetische und der assertorische Konzessivsatz, die pronominale und die adverbiale Wortkonzession u. s. w. — Ein besonderer Vorzug der Syntax ebenso wie des gröfseren Lehrbuches ist die Beigabe zahlreicher Beispiele mit jedesmaliger Übersetzung. Dafs dieselben zum grofsen Teile aus Schiller-Régnier entnommen sind, ist als zweckmäfsig anzuerkennen in einer ausdrücklich für solche Schulen bestimmten Grammatik, deren Leistungen in einem französischen Exercitium und einem französischen Aufsatze gipfeln. Für das Bedürfnis des französischen Unterrichtes auf Gymnasien würde die Auswahl grundsätzlich eine andere sein müssen, die Beispiele würden durchaus ursprünglich französisch geschriebenen Werken zu entnehmen sein; jede, selbst die beste Übersetzung müfste dagegen zurücktreten.

2) H. Seeger, Phraseologie zur Einübung des Gebrauchs der französischen Verba unregelmäfsiger oder archaischer Konjugation. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, Verlagsconto, 1886. 94 S. 1,20 M.

Im Vorworte zu seinem Lehrbuche der neufranzösischen Syntax begründet Verf. die Kürze des den Präpositionen gewidmeten Kapitels durch „die Überzeugung, dafs eine genügende Sicherheit im Gebrauche der französischen Präpositionen nur durch planmäfsig angestellte phraseologische Übungen erreicht werden kann." Dem gleichen Bedürfnisse kommt für die gefürchteten unregelmäfsigen Verba das vorliegende Buch nach. Die Übungen in der „Phraseologie des Verbs" zur Aneignung genügender Sicherheit in der Formenbildung sollen gleich in der Quarta beginnen (S. 43 des Güstrower Osterprogr. 1886) nach einem Vorkursus in Sexta und Quinta. Das Buch giebt eine reiche Fülle kurzer Redewendungen, deren Erlernung nicht nur der Einübung der unregelmäfsigen Verba, sondern auch der Vermehrung des Vokabelschatzes und den freien Sprechübungen zu Gute kommen wird. Abteilung I umfafst „aller"

und die starken Verba in 15, Abteilung II die schwachen Verba in 51 Unterabteilungen.

Berlin. P. Schwieger.

Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die untere Stufe höherer Lehranstalten von W. Mangold und D. Coste. Berlin, Julius Springer, 1886. 218 S. 1,40 M.

Wenn der verstorbene Perthes sähe, wie überaus fruchtbringend die von ihm zunächst nur für die Einrichtung der Lehrbücher des altsprachlichen Unterrichts aufgestellten Grundsätze jetzt auch auf dem Gebiet der neueren Sprachen weiter wirken, so würde ihn das sicherlich für manche Anfeindungen entschädigen, die seine Vorschläge bei seinen Lebzeiten erfahren haben.

Die Verf. des vorliegenden Lese- und Lehrbuches stehen mit gewissen Einschränkungen, deren wesentlichste nachher noch zu besprechen sein wird, auf Perthesscher Grundlage. Sie sind zur Abfassung desselben, wie sie es selbst in dem ausgegebenen Prospekt andeuten, wohl wesentlich angeregt worden durch die auf der Dessauer (1884er) Philologenversammlung einstimmig von der neusprachlichen Sektion angenommenen These (Verhandl. S. 297): „Im französischen (wie im englischen) Anfangsunterricht ist der Lesestoff zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts zu machen und die Grammatik zunächst immer induktiv zu behandeln." Wie es aber Perthes selbst und wie es auch Techmer, der Urheber obiger These (s. Verhandl. a. a. O.), gewünscht hat, soll eine systematische Betreibung der Grammatik, nachdem einmal eine unbewufste Induktion sich vollzogen hat, in keiner Weise ausgeschlossen sein, und wir sehen daher die Verf. auch nach dieser Seite hin den Anforderungen vollständig gerecht werden. Es mag an dieser Stelle erlaubt sein darauf aufmerksam zu machen, dafs eigentlich von den Neusprachlern die Anregung zur Abfassung derartiger Lehrbücher hätte ausgehen sollen, denn in den Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefen war schon seit langer Zeit der obige Grundsatz befolgt, der sich jetzt allgemeiner Billigung erfreut. Allerdings waren die darin gegebenen Belehrungen fast nur schedographisch gehalten, um einen Ausdruck aus der altsprachlichen Philologie anzuwenden, und entbehrten meist des durchaus nötigen systematischen Rückblicks, aber thatsächlich hatten die Verf. schon lange gesehen, was not that, und Perthes selbst versicherte dem Unterzeichneten, dafs er ihnen manche Anregung verdanke.

Das Lesebuch (S. 1—84) beginnt mit „Anecdotes". Bihler hat sich auf der Karlsruher (1882er) Philologenversammlung (s. Verhandl. S. 206) sehr scharf gegen die Anekdoten gewandt, und Ref. nimmt nicht Anstand sich ihm durchaus anzuschliefsen. Von den gegebenen 20 „Anecdotes" fallen aber unter den Begriff der „schlichten Erzählung" nur recht wenige, die gröfsere

Anzahl sind wirklich Anekdoten, und wenn wir auch den Unterricht unterhaltend gestalten wollen, so ist es doch nicht nötig, Geschichtchen zu bieten, die nur zum Lachen anregen, denen sich aber auch nicht der geringste sittliche Nutzen abgewinnen läfst. Dem Übelstand ist nicht allzuleicht abzuhelfen, denn bei der Verquickung der Lesestücke und der Grammatik, sowie der deutschen Übersetzungsstücke wäre eine vollständige Umarbeitung notwendig; jedoch wird das sorgsam gearbeitete Buch hoffentlich noch mehr als eine Auflage erleben und bei dem überaus mäfsigen Preis könnte sicher an die Schüler die Forderung gestellt werden nur eine bestimmte, etwa in obigem Sinne umgearbeitete Auflage zu gebrauchen.

Der weitere Lesestoff ist geschmackvoll ausgewählt. Es folgen „Contes“: Brahma, Roland. Zu „La chèvre de M. Seguin“ von Alphonse Daudet mag bemerkt werden, dafs die „Lettres de mon moulin“ auch sonst noch eine Fülle von sehr hübschem Stoff für Lesebücher bieten, auch „Le petit chose“ von demselben Verf. würde in Betracht zu ziehen sein. Sodann „Causeries“: Voyage à Paris nach Villatte. Es folgen „Biographies d'hommes célèbres“ von Duruy: Mahomet, Bayard, Turenne, Lavoisier, Livingstone. Die Biographieen berühmter Leute wirken erfahrungsmäfsig gerade auf die begabten Köpfe aufserordentlich anregend und bildend, und nicht ungeschickt sind die obigen aus den verschiedensten Lebenskreisen genommen. Was O. Weifsenfels vor kurzem in dieser Zeitschrift den Lehrern der alten Sprachen warm ans Herz gelegt hat, nämlich nicht die den Charakter und die Sitte bildende Seite des Unterrichts zu vernachlässigen, das gilt auch für die neueren Sprachen. Natürlich ziehe man nicht immer die Moral, aber man wähle den Stoff darnach aus und lasse ihn durch sich wirken. — Es schliefsen sich an einige passend ausgewählte Scenen aus „La joie fait peur“ von Mme. de Girardin. Geschichtlicher Stoff ist geboten in dem sehr objektiv gehaltenen „Guerre de 1870“ von Maréchal. Die Novelle „Mateo Falcone“ von Mérimée, welche die Sammlung der Prosastücke beschliefst, ist von antik entsetzlicher Konsequenz, wird aber gerade bei dem Schüler, der in den Anschauungen des Altertums lebt, volles Verständnis finden. Ref. bemerkt dies gegen das bezügliche Urteil in Völckers sonst sehr günstiger Rezension dieses Buches in Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1886 Heft 7, 2. Abt. S. 363. Auch die sittlichen Anschauungen des Altertums sind durchaus nicht die unsrigen, und doch stellen wir sie oft als Muster auf, weil wir erwarten, dafs die Verhältnisse der Gegenwart das nötige Gegengewicht bilden, um etwaige Ausschreitungen zu verhüten. Mit ähnlicher Einschränkung möchte ich die Wahl der genannten Erzählung billigen, die räumliche Entfernung von Corsika dürfte der zeitlichen des Altertums entsprechen. Man kann nicht wissen, ob nicht einmal der gereifte Mann unbewufst durch diese Erzählung vor mancher Charakterlosigkeit bewahrt wird.

Die Auswahl der 10 Poésies gefällt mir nicht in gleicher Weise. Le corbeau et le renard, le Savetier et le financier und anderes sehr hübsch, aber les adieux de Marie Stuart erscheinen für diese Stufe zu hoch. Nr. 10 Le petit soldat von Laprade ist ja allerliebst, aber wenn die Verff. dem deutschen Jungen zumuten, dafs er sich erst in seine Heldenrolle hineindenkt, zum Schlufs aber die Worte spricht:

Mais souviens-toi bien qu'avant tout,
Mon fils, il faut aimer la France!

so heifst das doch unter heutigen Verhältnissen dem Schüler etwas viel Objektivität zutrauen.

Bei der Elementar-Grammatik im Anschlufs an das Lesebuch (S. 85—122) weise ich lobend darauf hin, mit welchem Fleifse die Verff. durchweg auf das im Lesebuche Vorgekommene Bezug genommen und die Beispiele daher entlehnt, ja sogar zusammengestellt haben, welche Beispiele für die Regel vorgekommen sind. Bei dem Wenigen, was aus der Syntax gegeben wird, scheint doch gelegentlich dem lateinischen Unterricht vorgegriffen zu sein. Die Lehre von den Tempora, wenn es sich auch nur um Imperfekt und historisches Perfekt handelt, kann nicht spät genug gegeben werden.

Die eingehendere Behandlung der Aussprachlehre und die etwaige Verwertung der Phonetik überlassen die Verff. durchaus richtig dem mündlichen Unterricht.

S. 123—180 folgen deutsche Übersetzungsstücke im Anschlufs an Lesebuch und Grammatik. Es ist das eine Abweichung von der Einrichtung der Perthesschen Bücher, aber eine nur zu billigende. Es hat sich thatsächlich herausgestellt, dafs deutsche Übersetzungsstücke, auf die der Schüler gelegentlich auch zu Hause, soweit nötig, sich vorbereitet, bezugsweise die er zu Hause noch einmal durchnimmt, unerläfslich sind; Diktate aber oder Hektogramme lassen sich in den unteren Klassen in nur mäfsigem Umfange anwenden, in den oberen Klassen stellt sich die Sache natürlich anders. Löwe sagt allerdings bei Besprechung seines „Naturgemäfsen Lehrganges des Franz." auf der Dessauer (1884er) Philologenversammlung (Verhandl. S. 277), er liefse die deutschen Übersetzungsstücke deshalb fort, weil der Lehrer in dieser Beziehung durchaus nicht gebunden sein solle, aber abgesehen von den schon angedeuteten Bedenken haben wir doch immer mit menschlicher Schwäche zu rechnen. Ref. ist in dem Programm des hiesigen Gymnasiums vom J. 1884 selbst sehr warm dafür eingetreten, dafs die griechischen und lateinischen Übungsstücke der oberen Klassen von dem Lehrer selbst ausgearbeitet werden, aber hier kommt zu dem Bewufstsein, nach einem pädagogisch richtigen Grundsatz zu verfahren, noch eine wirkliche Freude am Schaffen hinzu, die denn doch in den unteren Klassen mehr zurücktritt; es bleibt oft allein das Pflicht-

gefühl übrig, und das möchte bei grofser Stundenzahl in diesem Falle arg ins Gedränge geraten. Hierin stimme ich Völcker a. a. O. S. 366 f. vollständig bei.

Wie die Verff. sich ihre Aufgabe gedacht haben, zeigt die vorausgeschickte Bemerkung: „Die Nummern der Übungen korrespondieren mit den Nummern des Lesebuches, zum Zeichen, dafs in den Übungen die Einprägung und Beherrschung des französischen Textes jedes Mal von Anfang bis zur Nummer des betreffenden Übungsstückes einschliefslich vorausgesetzt wird." Diese Worte sind nicht blofse Redensart, die Übungsstücke sind gerade in dieser Hinsicht mit ganz aufserordentlicher Sorgfalt gearbeitet. Der Lehrer kann sicherlich noch weit darüber hinausgehen und wird es ja müssen, denn, wie auch die Verhandlungen der letzten Philologenversammlung zeigen, drängt der Unterricht der neueren Sprachen jetzt sehr richtig durchaus auf den praktischen Gebrauch in Rede und Schrift hin. Hervorragende Pädagogen haben dies Ziel schon vor Jahrzehnten im Auge gehabt; die älteren Schüler des Stettiner Marienstiftgymnasiums werden gewifs alle mit Wärme an einen Calo zurückdenken, dem auch H. Draheim in dieser Zeitschrift (1884 S. 533) ein ehrendes Denkmal gesetzt hat. Englische, französische, ja italienische Aufsätze von gewaltigem Umfang gehörten dort zu den regelmäfsigen Arbeiten.

Gegen die Übungsstücke selbst hat Ref. im grofsen und ganzen nichts einzuwenden, nur nimmt es ihn wunder, dafs wiederholt (Nr. 23, 33, 43, 47, 53, 56, auch 61, 62, 69, 70) Inhaltsangaben geliefert werden. Hier hätten gerade die Sprachübungen anzusetzen und die Verff. hätten an die liebenswürdige Naivität denken sollen, mit der gerade Kinder der Altersstufe, für die das Buch geschaffen, Gelesenes wiedergeben. Muster aber für Inhaltsangaben zu liefern konnte unmöglich die Absicht der Verff. sein, denn nach dieser Seite hin zu schulen ist nicht die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts auf dieser Stufe.

Das Buch schliefst (S. 181—218) mit einem sorgfältigen französisch-deutschen Wörterverzeichnis.

Der Druck hätte wohl etwas sorgfältiger überwacht werden können. Ref. hat nicht gerade auf Druckfehler Jagd gemacht, aber es haben sich ihm ohne Suchen geboten: S. 12 enregister, S. 52 sourtout. Louis à reçu.

Bei Betrachtung der äufseren Ausstattung des dauerhaft in Leinwand gebundenen Buches wird wohl mancher Verfasser eines Übungsbuches mit Seufzen zugestehen, dafs sie eine beneidenswert vornehme ist, und dafs das Buch sich auch hierdurch empfiehlt.

Ref. hofft, dafs das Buch sich auch sonst Freunde erwerben wird, und dafs die Verff. sich dadurch ermutigt fühlen, die in Aussicht gestellte „vollständige Schulgrammatik" sowie ein „Übungsbuch für die obere Unterrichtsstufe" folgen zu lassen

Mülhausen i. Elsafs. Gustav Hart.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preufsen.

§ 1. Prüfungsbehörde. Die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen wird vor einer der Königlichen Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen abgelegt. Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten bestimmt den Sitz und den Prüfungsbezirk der einzelnen Kommissionen und ernennt ihre Mitglieder.

§ 2. Wer sich der Prüfung zu unterwerfen hat. Der Prüfung für das höhere Lehramt haben sich alle diejenigen Kandidaten zu unterziehen, welche die Befähigung erwerben wollen, als wissenschaftliche Lehrer an einer von den im Sinne der Cirkular-Verfügung vom 31. März 1882 (Centralblatt für das ges. Unterr. 1882 S. 234 ff.) als höhere Schulen bezeichneten Lehranstalten angestellt zu werden.

§ 3. Bedingungen der Zulassung. 1. Für die Zulassung zur Prüfung ist erforderlich, dafs der Kandidat das Reifezeugnis an einem deutschen Gymnasium erworben und darauf drei Jahre an einer deutschen Staats-Universität studiert hat. Zu den Staats-Universitäten im Sinne dieser Prüfungs-Ordnung gehört auch die Akademie zu Münster. In Betreff des Erfordernisses des anderthalbjährigen Besuches einer preufsischen Universität wird auf die Kabinetts-Ordre vom 30. Juni 1841 Bezug genommen.

2. Wenn die Mathematik oder die Naturwissenschaften oder die fremden neueren Sprachen die Hauptfächer der Prüfung sind (§§ 9, 10), so steht behufs der Zulassung zur Prüfung das Reifezeugnis eines preufsischen Realgymnasiums dem eines deutschen Gymnasiums gleich.

3. Ausnahmsweise Entbindung von der vollständigen Erfüllung dieser Bedingung kann der Minister gewähren. Insbesondere kann bei der Bewerbung um die Lehrbefähigung im Französischen oder im Englischen eine derartige Bewilligung zu Gunsten derjenigen Kandidaten eintreten, welche aufser einem mindestens zweijährigen Studium an einer deutschen Staats-Universität eine Zeit lang an einer Hochschule studiert haben, an welcher in französischer oder englischer Sprache vorgetragen wird, oder in den betreffenden Ländern sich behufs ihrer sprachlichen Ausbildung aufgehalten und darüber einen beglaubigten Nachweis beigebracht haben.

§ 4. Meldung zur Prüfung. a) Zuständige Kommission. 1. Die Meldung zur Prüfung hat der Kandidat an eine für ihn zuständige Kommission schriftlich zu richten.

2. Zuständig ist jede der Kommissionen, in deren Prüfungsbezirk

a) der Kandidat seinen Geburtsort oder seinen Wohnsitz hat; oder

b) die Universität belegen ist, an welcher der Kandidat das letzte und mindestens noch ein früheres Semester seiner Studienzeit zugebracht hat; jedoch mufs die Meldung innerhalb eines Jahres nach dem Abgang von der Universität erfolgen oder der Kandidat in derselben Provinz bis zur Meldung seinen dauernden Aufenthalt gehabt haben; oder

c) die Verwendung des Kandidaten im öffentlichen Dienste bereits stattfindet oder in bestimmte Aussicht genommen ist.

Dem Minister bleibt vorbehalten, die Erledigung von Meldungen, welche von einer Kommission angenommen sind, im Falle ihrer zeitweiligen Überlastung oder aus sonstigen besonderen Gründen einer anderen Kommission zu überweisen.

3. Zur Meldung bei einer nicht zuständigen Prüfungskommission ist seitens des betreffenden Kandidaten unter Darlegung der Gründe die Genehmigung des Ministers nachzusuchen.

4. Zur Annahme der Meldung eines dem deutschen Reiche nicht angehörigen Kandidaten ist in jedem Falle die Genehmigung des Ministers erforderlich.

§ 5. b) Inhalt der Meldung. 1. In der Meldung zur Prüfung hat der Kandidat anzugeben, in welchen Hauptfächern (§ 10) und für welche Stufe derselben (§ 8. § 9, 1) er die Lehrbefähigung erwerben will, ferner, insoweit für die Nebenfächer zu den gewählten Hauptfächern eine Wahl gelassen ist (§ 10, vergl. § 9, 2. 3), in welchen derselben er sich der Prüfung zu unterziehen beabsichtigt, eventuell ob er noch aufserdem in einem Gegenstande die Lehrbefähigung zu erweisen gedenkt (§ 9, 4).

2. Beizufügen sind der Meldung im Original oder in amtlich beglaubigter Abschrift die Zeugnisse, welche die Erfüllung der in § 3 bezeichneten Bedingungen erweisen, und, falls die Meldung um mehr als Jahresfrist nach dem Abgange von der Universität erfolgt, ein amtliches, eventuell ortsobrigkeitliches Zeugnis über den Lebenswandel, ferner ein von dem Kandidaten abzufassender Lebenslauf. Dieser hat, aufser der vollständigen Angabe von Namen, Stand des Vaters, Tag und Ort der Geburt und von der Konfession (bezw. Religion) des Kandidaten, die genossene Schulbildung zu bezeichnen und den Gang und Umfang der Universitätsstudien darzulegen; insbesondere ist bei der Bewerbung des Kandidaten um die Lehrbefähigung auf einem sprachlichen Gebiete über den bereits erreichten Umfang der Lektüre Auskunft zu geben. Ferner ist anzugeben und eventuell durch Zeugnisse zu beglaubigen, ob der Kandidat Assistent an einem Universitäts-Institut oder Mitglied eines Universitäts-Seminars gewesen ist oder an Übungen Teil genommen hat, welche denen der Seminare vergleichbar sind. Wenn der Kandidat bereits die philosophische Doktorwürde erworben hat, so ist dies unter Beifügung eines Exemplars der Doktordissertation und des Doktordiploms zu erwähnen.

3. Kandidaten, deren Hauptfächer die alten Sprachen sind, haben den

Lebenslauf in lateinischer Sprache, Kandidaten der fremden neueren Sprachen in einer derselben abzufassen. In den übrigen Fällen steht es den Kandidaten frei, ob sie für Abfassung des Lebenslaufes eine der genannten Sprachen oder die deutsche Sprache wählen wollen.

4. Wenn ein Kandidat bereits Schriften veröffentlicht hat, deren Berücksichtigung seitens der Kommission er wünscht, so hat er ein Exemplar derselben seiner Meldung beizulegen.

5. Bei der Meldung zu einer Wiederholungs-, Ergänzungs- oder Erweiterungs-Prüfung (§§ 37—39) ist über die früher bereits abgelegten oder begonnenen Prüfungen und Meldungen zur Prüfung vollständig Rechenschaft zu geben. Sollte sich nachträglich herausstellen, dafs der Kandidat ein wesentliches Moment in dieser Beziehung verschwiegen hat, so ist die Kommission ermächtigt, die bereits erfolgte Annahme der Meldung zurückzunehmen.

§ 6. Zulassung zur Prüfung. 1. Auf Grund der Meldung entscheidet die Kommission, ob der Kandidat zur Prüfung zuzulassen ist oder nicht, und stellt in dem ersteren Falle demselben die Aufgaben für die häuslichen Prüfungsarbeiten zu.

2. Wenn ungeachtet der Erfüllung der formalen Bedingungen der Zulassung (§ 3) die Kommission zu erheblichen Zweifeln an der ausreichenden wissenschaftlichen Vorbereitung des Kandidaten sich bestimmt findet, so ist dieselbe ermächtigt, dem Kandidaten von dem Eintritt in die Prüfung abzuraten. Dem Kandidaten bleibt überlassen, ob er dem Rate glaubt Folge geben zu sollen oder nicht.

3. Erhebliche Zweifel gegen die sittliche Unbescholtenheit eines Kandidaten begründen die Verweigerung der Zulassung.

4. Gegen die Verweigerung der Zulassung zur Prüfung kann seitens des Kandidaten die Entscheidung des Ministers nachgesucht werden.

§ 7. Gegenstände der Prüfung. Durch die Prüfung ist festzustellen erstens, ob ein Kandidat durch sein Studium der Philosophie und Pädagogik, durch seine Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Litteratur und, sofern er einer der christlichen Kirchen angehört, durch seine Kenntnis der Religionslehre seiner Konfession den an Lehrer höherer Schulen allgemein zu stellenden Forderungen entspricht, zweitens, welches Mafs der Lehrbefähigung ihm in den Fächern seiner speziellen Studien zuzuerkennen ist.

§ 8. Abstufung der Lehrbefähigung. 1. Die Lehrbefähigung in den einzelnen Fächern hat drei Stufen, für die unteren, die mittleren, die oberen Klassen, im Folgenden durch 3, 2, 1 bezeichnet. Unter den unteren Klassen sind verstanden die drei untersten Jahreskurse, Sexta, Quinta, Quarta eines Gymnasiums oder einer Realanstalt von neunjährigem Lehrkursus, unter den mittleren die nächsten drei Jahreskurse, Unter-Tertia, Ober-Tertia, Unter-Sekunda, unter den oberen die drei letzten Jahreskurse, Ober-Sekunda, Unter-Prima, Ober-Prima derselben Anstalten. Für jedes einzelne Fach sind die Forderungen in Betreff der Höhe der Leistungen nach derjenigen Kategorie der Schule bemessen, für welche die höheren Forderungen zu stellen sind.

2. Für folgende Lehrgegenstände: Griechisch, Englisch, Hebräisch, Physik, Chemie, Mineralogie werden mit Rücksicht auf die Stelle im Lehrkursus, an welcher der Unterricht in denselben begonnen wird, nur zwei

Stufen der Lehrbefähigung, die mittlere und die obere (2, 1) unterschieden. — Aus dem gleichen Gesichtspunkte findet für die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik eine Unterscheidung verschiedener Stufen nicht statt. Durch Zoologie 1, Botanik 1 ist, obgleich diese Fächer nicht einen selbständigen Unterrichtsgegenstand in den oberen Klassen bilden, diejenige Höhe der Prüfungsforderungen bezeichnet, welcher behufs Erwerbung eines Oberlehrerzeugnisses (§ 9, 2) zu entsprechen ist.

§ 9. Abstufung der Gesamtzeugnisse. 1. Das Gesamtergebnis der Prüfung, sofern dieselbe bestanden ist, hat zwei Stufen, entweder wird die wissenschaftliche Befähigung zu einer Oberlehrerstelle an einem Gymnasium und einer Realanstalt von neunjährigem Lehrkursus erworben, Oberlehrerzeugnis, oder die wissenschaftliche Befähigung zu einer ordentlichen Lehrerstelle an diesen Anstalten, Lehrerzeugnis.

2. Zur Erwerbung eines Oberlehrerzeugnisses ist erforderlich, dafs ein Kandidat aufser der Erfüllung der allgemeinen Anforderungen (§ 7) in zwei als selbständig zu rechnenden (§ 10, 1a, 2a) Lehrfächern (Hauptfächern) die Befähigung zum Unterrichte in allen Klassen und in zwei anderen Fächern (Nebenfächern) die Befähigung zum Unterrichte in den mittleren Klassen erwiesen hat. Zur Erwerbung eines Lehrerzeugnisses ist erforderlich, dafs ein Kandidat aufser der Erfüllung der allgemeinen Anforderungen (§ 7) in zwei als selbständig zu rechnenden (§ 10, 1a, 2a) Lehrfächern (Hauptfächern) die Befähigung zum Unterrichte in den mittleren Klassen und in zwei anderen Fächern (Nebenfächern) eine Lehrbefähigung und zwar in einem derselben ebenfalls für die mittleren Klassen nachgewiesen hat; in dem anderen Nebenfach reicht der Nachweis der Lehrbefähigung für die unteren Klassen aus. Inwiefern die Wahl der zur Erwerbung eines Oberlehrer- (bezw. Lehrer-) Zeugnisses zu verbindenden zwei Hauptfächer und der ihnen hinzuzufügenden zwei Nebenfächer bestimmten Beschränkungen unterliegt, ist durch § 10 festgesetzt.

3. Für die Erwerbung eines Oberlehrerzeugnisses kann an die Stelle des Nachweises der Lehrbefähigung in zwei Nebenfächern für die mittleren Klassen der Nachweis der Lehrbefähigung in einem Nebenfache für die oberen Klassen treten. Jedoch bleiben hierbei die in § 10, 1b getroffenen Bestimmungen über die obligatorische Verbindung gewisser Nebenfächer in Geltung.

4. Es ist den Kandidaten unbenommen, aufser den durch die Prüfungsordnung vorgeschriebenen Haupt- und Nebenfächern sich noch in irgend welchen wissenschaftlichen Fächern, welche Unterrichtsgegenstand an einer höheren Lehranstalt sind, einer Prüfung zu unterziehen.

5. Wenn die Prüfungsleistungen über die für ein Lehrerzeugnis gestellten Forderungen hinausgehen, ohne den für das Oberlehrerzeugnis geltenden Forderungen zu entsprechen, so gereicht die Mehrleistung zwar dem betreffenden Kandidaten zur Empfehlung, ändert aber nicht den allgemeinen Charakter des Zeugnisses als eines Lehrerzeugnisses.

§ 10. Prüfungsfächer. 1. a) Auf dem sprachlich-geschichtlichen Gebiete des Unterrichts sind folgende sechs Fächer im Sinne von § 9, 2 als selbständige zu rechnen: Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Geschichte. Den Kandidaten bleibt überlassen, zwei derselben als Hauptfächer (§ 9, 2) zu verbinden. Auf dem

mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete des Unterrichts sind folgende vier Fächer im Sinne von § 9, 2 als selbständige zu rechnen: Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie, Botanik und Zoologie. Den Kandidaten bleibt überlassen, zwei derselben als Hauptfächer (§ 9, 2) zu verbinden. Die Geographie ist ein selbständiges Fach im Sinne von § 9, 2 und kann als zweites Hauptfach sowohl mit einem der Fächer des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes, als mit einem der sprachlich-geschichtlichen Fächer verbunden werden.

b) Die Freiheit der Wahl der zu einer Kombination von zwei Hauptfächern hinzuzunehmenden zwei Nebenfächer ist durch folgende zwei Bestimmungen beschränkt.

α. Mit der Lehrbefähigung Lateinisch 1 ist notwendig zu verbinden Griechisch 2, mit Griechisch 1 Lateinisch 2, mit Mathematik 1 Physik 2; mit jeder Stufe der Lehrbefähigung im Französischen oder Englischen ist Lateinisch 3, mit jeder Stufe der Lehrbefähigung in der Geschichte ist Geographie 3 zu verbinden.

β. Das eine der beiden Nebenfächer mufs, insoweit dies nicht schon durch die vorbezeichnete Bestimmung vorgeschrieben ist, demselben Gebiete angehören, wie die Hauptfächer, das heifst dem sprachlich-geschichtlichen oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen. In dieser Beziehung wird Geographie als Hauptfach demjenigen dieser beiden Gebiete zugerechnet, welchem das andere Hauptfach angehört.

2. a) Mit der Erwerbung der Lehrbefähigung in der christlichen Religionslehre für die oberen Klassen als Hauptfach ist als zweites Hauptfach Hebräisch für die oberen Klassen verbunden. Um auf Grund dieser Lehrbefähigung ein Oberlehrerzeugnis zu erwerben, hat der Kandidat entweder in zwei Fächern des sprachlich-historischen Gebietes die Lehrbefähigung für die mittleren Klassen, oder in einem Fache dieses Gebietes die Lehrbefähigung für alle Klassen nachzuweisen. (Vergl. § 9, 2. 3.)

b) Zur Erwerbung der Lehrbefähigung in der christlichen Religionslehre für die mittleren Klassen ist das Bestehen einer Prüfung im Hebräischen nicht erforderlich. Wenn Religionslehre für die mittleren Klassen als eins der beiden Hauptfächer behufs Erwerbung eines Lehrerzeugnisses gewählt wird, so hat als zweites Hauptfach, sofern dies nicht die hebräische Sprache ist, eins der unter Nr. 1 verzeichneten Fächer des sprachlich-geschichtlichen Gebietes hinzuzutreten; bezüglich der Nebenfächer gelten die Bestimmungen von Nr. 1. b.

c) Wenn die christliche Religionslehre als Nebenfach zu einer der Gruppen von Hauptfächern des sprachlich-geschichtlichen Gebietes gewählt wird, so findet auf dieselbe für den Fall der Erwerbung der Lehrbefähigung für die oberen Klassen die Bestimmung von § 9, 3 Anwendung und wird die Verbindung mit der Lehrbefähigung im Hebräischen nicht erfordert.

d) Kandidaten des geistlichen Amtes und Geistliche einer der christlichen Kirchen, welche die zur Bekleidung eines geistlichen Amtes erforderliche wissenschaftliche Vorbildung besitzen, erwerben ein Oberlehrerzeugnis durch die Erfüllung folgender Bedingungen. Sie haben in einer nur mündlich abzuhaltenden, die Bedürfnisse der Schule betreffenden Prüfung ihre Befähigung für den Religionsunterricht in den oberen Klassen und die gleiche

Befähigung für den hebräischen Unterricht durch eine schriftliche Klausurarbeit und mündliche Prüfung darzuthun; ferner haben sie in einem ihrer Wahl überlassenen Fache des sprachlich-geschichtlichen Gebietes die Lehrbefähigung für die mittleren Klassen zu erweisen. Die hebräische Sprache hat die Geltung eines Hauptfaches (§ 9, 2) nur in der Verbindung mit der christlichen Religionslehre. Als Nebenfach kann dieselbe zu jeder Kombination von zwei Hauptfächern des sprachlich geschichtlichen Gebietes hinzutreten; hierbei wird bezüglich der für ein Oberlehrer- (bezw. Lehrer-) Zeugnis in § 9, 2 gestellten Bedingungen die volle Lehrbefähigung im Hebräischen einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Klassen gleich gerechnet. Die philosophische Propädeutik kann zu jeder Kombination von zwei Hauptfächern als Nebenfach hinzutreten; bezüglich der für ein Oberlehrer- (bezw. Lehrer-) Zeugnis in § 9, 2 gestellten Bedingungen wird die Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Klassen gleich gerechnet.

4. An einigen höheren Lehranstalten wird Unterricht in der polnischen, bezw. der dänischen Sprache erteilt. Mit Rücksicht hierauf sind in den §§ 17 und 18 die auf die Erwerbung der Lehrbefähigung in diesen Sprachen bezüglichen Bestimmungen getroffen. Diese Lehrgegenstände können als Nebenfach zu jeder Prüfung aus dem sprachlich-geschichtlichen Gebiete hinzutreten, und es findet auf dieselben die in § 9, 3 getroffene Bestimmung Anwendung.

§ 11. Mafs der Prüfungsforderungen. 1. Religionsunterricht.

A. Von allen Kandidaten, welche einer der christlichen Kirchen angehören, wird ohne Unterscheidung ihres Studiengebietes (§ 7) erfordert Bekanntschaft mit dem Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift, eine allgemeine Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche und Kenntnis der Hauptlehren ihrer Konfession.

B. 1. Zur Befähigung für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren Klassen ist aufserdem zu erfordern Vertrautheit mit der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments, eingehendes Verständnis des Lutherischen (bezw. Heidelberger) Katechismus als der Grundlage der kirchlichen Lehre, und Bekanntschaft mit dem evangelischen Kirchenliede und seiner Beziehung zu dem christlichen Kirchenjahre.

2. Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für die mittleren Klassen sich erwerben wollen, ist aufserdem zu beanspruchen, dafs sie mit der Bibelkunde und den biblischen Altertümern sich eingehend beschäftigt haben, von der Geschichte des apostolischen Zeitalters und von der Reformationsgeschichte eine genauere Kenntnis besitzen und zu einem sicheren Verständnis der Augsburgischen Konfession in ihrer Bedeutung für die Lehren der evangelischen Kirche, insbesondere ihre Unterscheidungslehren, gelangt sind.

3. Für den Religionsunterricht in den oberen Klassen ist aufserdem erforderlich eine durch das Studium der Einleitungswissenschaft, der biblischen Theologie und der wissenschaftlichen Exegese erworbene Befähigung das Neue Testament in der Ursprache zu erklären, eine auf der Übersicht ihrer geschichtlichen Entwicklung beruhende Bekanntschaft mit der gegenwärtigen evangelischen Kirche nach Bekenntnis und Verfassung in ihrem Unterschiede von anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften; Kenntnis

der evangelischen Glaubens- und Sittenlehre nach den Hauptmomenten ihrer geschichtlichen Entwicklung und die Fähigkeit, sie biblisch zu begründen und in elementarer Klarheit zu entwickeln.

C. 1. Zur Befähigung für den katholischen Religionsunterricht in den unteren Klassen ist zu erfordern, aufser der Bekanntschaft mit dem Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift und mit den wichtigsten Momenten der Kirchengeschichte, eine Vertrautheit mit der biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testaments und mit der katholischen Glaubens- und Sittenlehre.

2. Zur Befähigung für den katholischen Religionsunterricht in den mittleren Klassen ist nachzuweisen Bekanntschaft mit der Bibelkunde und den heiligen Altertümern Israels; eingehendere Kenntnis der wichtigeren Momente der Kirchengeschichte und Vertrautheit mit der Begründung der katholischen Glaubens- und Sittenlehre, wie sie der Römische Katechismus bietet, sowie mit den Hauptresultaten der kirchlichen Hymnologie.

3. Für den Unterricht in den oberen Klassen ist nachzuweisen die durch das Studium der Einleitungswissenschaft sowie der biblischen Geschichte und Theologie erworbene Befähigung eine vorgelegte Stelle des Neuen Testaments nach dem Urtexte zu erklären. Aufserdem mufs der Kandidat ein ihm gestelltes, im Bereiche des Schulunterrichts liegendes Thema aus der Dogmatik oder Moral unter Rücksicht auf die positive und apologetische Begründung der katholischen Lehre mit elementarer Klarheit zu behandeln im Stande sein. Mit der Geschichte der christlichen Kirche und mit der Entwickelung der katholischen Lehre in ihrem Unterschied von anderen Kirchen und Religionsgemeinschaften mufs der Kandidat nicht blofs äufserlich bekannt sein, sondern auch die Bedeutung mafsgebender Thatsachen und Persönlichkeiten für die Gesamtentwicklung der christlichen Kirche darzulegen verstehen.

§ 12. 2. Deutsche Sprache. 1. Jeder Kandidat ohne Unterschied des Studiengebietes hat in der mündlichen Prüfung zu erweisen, dafs er klassische Werke der neueren deutschen Litteratur mit Verständnis gelesen und mit den Bedingungen des korrekten Gebrauches der deutschen Sprache sich vertraut gemacht hat.

2. Zur Befähigung für den Unterricht in der deutschen Sprache an einer höheren Schule ist ohne Unterschied der Klassenabstufung erforderlich, dafs die schriftliche Arbeit des Kandidaten über die aus dem Gebiete der Philosophie und Pädagogik gestellte Aufgabe (§ 29) in geordneter Darstellung grammatisch und stilistisch korrekt abgefafst ist.

3. Hierzu hat behufs der Erwerbung der Lehrbefähigung für die unteren Klassen hinzuzukommen sichere Kenntnis der neu-hochdeutschen Grammatik, Bekanntschaft mit den hervorragendsten klassischen Werken der neueren deutschen Litteratur und die Fähigkeit, ein nicht schwieriges deutsches Gedicht angemessen und richtig, auch hinsichtlich des Versbaues, zu erklären.

4. Für die Lehrbefähigung in den mittleren Klassen ist aufserdem erforderlich eingehendere Bekanntschaft mit den klassischen Werken der neueren Litteratur, insbesondere mit den für die Jugendbildung verwendbaren Gebieten derselben, Kenntnis des Entwicklungsganges der neu-hochdeutschen Litteratur, Bekanntschaft mit der deutschen Synonymik und Wort-

bildung, Orientierung auf dem Gebiete der Rhetorik, Poetik und deutschen Metrik.

5. Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für die oberen Klassen erwerben wollen, haben überdies nachzuweisen Kenntnis der Elemente der gothischen, alt- und mittelhochdeutschen Grammatik in dem Maſs, daſs ihnen das Verständnis der neu-hochdeutschen Laut-, Formen- und Wortbildungslehre ermöglicht wird; die Fähigkeit, Hauptwerke der mittelhochdeutschen Litteratur mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen; Bekanntschaft mit dem Entwicklungsgange der gesamten deutschen Litteratur und mit den Grundbegriffen der Rhetorik, Poetik und deutschen Metrik. Ferner muſs die schriftliche Arbeit des Kandidaten über die aus dem Gebiete der Philosophie oder Pädagogik gestellte Aufgabe (§ 29) und die mündliche Prüfung in der Philosophie erwiesen haben, daſs der Kandidat befähigt ist, allgemeine wissenschaftliche Fragen mit eingehendem Verständnis in klarer Darstellung zu behandeln.

§ 13. 3. Lateinische und griechische Sprache. 1. Zur Befähigung für den lateinischen Unterricht in den unteren Klassen wird erfordert eine in richtiger Anwendung sich bewährende (vgl. § 31, 1) Kenntnis der lateinischen Grammatik, eine durch Lektüre gewonnene Bekanntschaft mit leichteren Prosaikern und Dichtern, und die Fähigkeit, Abschnitte aus denselben, z. B. aus Caesar, Ovid, welche nicht besondere Schwierigkeiten darbieten, mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen und zu übersetzen.

2. Von den Lehrern des Lateinischen und des Griechischen in den mittleren Klassen wird erfordert, daſs mit der sicheren Kenntnis der lateinischen und der griechischen Grammatik die Auffassung der stilistischen Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache verbunden und daſs der schriftliche Gebrauch beider Sprachen von grammatischen Fehlern, der der lateinischen Sprache überdies von groben stilistischen Verstöſsen frei ist. Die Lektüre muſs im Lateinischen jedenfalls Caesar, Sallust, von Cicero die meisten Reden und einige der übrigen Schriften, erhebliche Partieen aus Livius und Ovid, von Vergil mindestens die Aeneis, im Griechischen Homer, Herodot, von Xenophon die Anabasis und einiges aus den übrigen Schriften, Reden des Lysias, von Demosthenes die kleineren Staatsreden umfassen, und muſs, von Stellen besonderer Schwierigkeit abgesehen, zur Sicherheit genauer Auffassung geführt haben. In der römischen und griechischen Litteraturgeschichte, der Metrik, den Altertümern und der Mythologie müssen die Kandidaten soweit orientiert sein, daſs sie das Erfordernis speziellerer Kenntnis bei den betreffenden Stellen der Klassiker selbst wahrzunehmen und gute Hülfsmittel mit Verständnis zu benutzen befähigt sind.

3. Zur Befähigung für den lateinischen und den griechischen Unterricht in den oberen Klassen wird erfordert Belesenheit in den römischen und den griechischen Klassikern, besonders den zum Bereich der Gymnasial-Lektüre gehörigen, gründliche Strenge in der Methode der Erklärung, Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache, grammatische Korrektheit in schriftlicher Anwendung der griechischen Sprache. Die Kenntnis der lateinischen und der griechischen Grammatik muſs in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht sein. In den Disziplinen der Litteraturgeschichte, der Metrik und der Altertümer ist

zu erfordern, dafs der Kandidat eine Grundlage sicherer Kenntnisse sich mit Verständnis angeeignet hat, durch welche eine spätere methodische Erweiterung dieses Wissens gesichert ist; bezüglich der auf den Gymnasien gelesenen Klassiker sind speziellere litterarhistorische und metrische Kenntnisse zu verlangen. Auf dem Gebiete der Mythologie und Kunstarchäologie mufs der Kandidat soweit orientiert sein, um in vorkommenden Fällen gute Hülfsmittel mit Verständnis verwerten, auch den Unterricht durch Gewährung entsprechender Anschauungen unterstützen zu können.

4. Aufserdem ist zur Erwerbung der Lehrbefähigung für die mittleren und die oberen Klassen im Lateinischen oder im Griechischen Bekanntschaft mit der römischen Geschichte bis in das erste Jahrhundert der Kaiserzeit, bezw. der griechischen bis in das Zeitalter der Diadochen nachzuweisen. Zur Erwerbung der Lehrbefähigung in den alten Sprachen für die oberen Klassen ist in der philosophischen Prüfung (vergl. § 26) die zur Erklärung der Klassiker notwendige Bekanntschaft mit der Geschichte der griechisch-römischen Philosophie zu erfordern.

§ 14. 4. Französische Sprache. 1. Die Befähigung, das Französische in den unteren Klassen zu lehren, ist als nachgewiesen zu erachten, wenn der Kandidat eine im Ganzen korrekte Übersetzung eines nicht besonders schwierigen deutschen Textes in das Französische als schriftliche Klausurarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, dafs er mit richtiger, zu sicherer Gewöhnung gebrachter Aussprache Kenntnis der wichtigeren grammatischen Regeln und einige Übung im Übersetzen und Erklären der zur Schullektüre geeigneten Schriftsteller verbindet, auch im mündlichen Gebrauche der Sprache einige Fertigkeit erworben hat.

2. Zur Erwerbung der Lehrbefähigung für die mittleren Klassen ist erforderlich, dafs der Kandidat seine grammatischen, insbesondere syntaktischen Kenntnisse in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht hat, dafs er von den für den Unterricht unentbehrlichen feststehenden Thatsachen der Synonymik sichere Kenntnis besitzt, und dafs er von dem Entwickelungsgange der neueren französischen Litteratur eine Übersicht gewonnen und einige Werke der hervorragendsten Schriftsteller, namentlich der klassischen Periode, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, mit eingehendem Verständnis gelesen hat. Mit den wesentlichsten Regeln des neufranzösischen Versbaues und Reimes mufs der Kandidat bekannt sein. Im mündlichen Gebrauch der Sprache mufs derselbe bereits eine gewisse Geläufigkeit erlangt haben.

3. Um sich für den Unterricht in den oberen Klassen zu befähigen, mufs der Kandidat in dem schriftlichen (§ 29, 2, bezw. § 31) und dem mündlichen (§ 34, 2) Gebrauch der Sprache nicht blofs grammatische Korrektheit, sondern auch Vertrautheit mit dem Sprachschatze und der Eigentümlichkeit des Ausdrucks erweisen. Von den Hauptthatsachen der geschichtlichen Entwicklung der Sprache mufs der Kandidat sich in dem Mafse Kenntnis erworben haben, dafs ihm die Einsicht in den Zusammenhang zwischen den lateinischen und den französischen Lauten, Formen und Wortbildungen ermöglicht wird. Seine Bekanntschaft mit dem Altfranzösischen mufs so weit gehen, dafs er nicht zu schwierige Stellen eines von ihm gelesenen altfranzösischen Werkes mit richtiger Auffassung der darin vorkommenden Wortformen und im wesentlichen zutreffender Deutung des Sinnes zu übersetzen

versteht. Auch soll er mit den Gesetzen des französischen Versbaues älterer und neuerer Zeit sich bekannt gemacht haben. Ferner ist zu verlangen, dafs der Kandidat von der Entwicklung der Litteratur nach ihren Hauptepochen und Hauptträgern ein deutliches, zum Teil durch eigene Lektüre belebtes Bild gewonnen und von hervorragenden Schriftstellern seit dem 17. Jahrhundert wenigstens ein und das andere Werk mit sicherem Verständnis gelesen habe.

§ 15. 5. Englische Sprache. 1. Die Befähigung, das Englische in den mittleren Klassen zu lehren, ist als nachgewiesen zu erachten, wenn der Kandidat eine im Ganzen korrekte Übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Englische als schriftliche Klausurarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, dafs er mit richtiger, zu fester Gewöhnung gebrachter Aussprache eine sichere Kenntnis der grammatischen Regeln und des für den Unterricht unentbehrlichen Wortschatzes, auch der wichtigeren feststehenden Thatsachen der Synonymik, verbindet. Von dem Entwicklungsgange der neueren englischen Litteratur mufs er eine Übersicht gewonnen und einige Werke hervorragender Schriftsteller, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, mit eingehendem Verständnis gelesen haben. Mit den wesentlichen Regeln des neuenglischen Versbaues und Reimes mufs der Kandidat bekannt sein, auch im mündlichen Gebrauch der Sprache einige Fertigkeit erworben haben.

2. Um sich für den Unterricht in den oberen Klassen zu befähigen, hat der Kandidat in dem schriftlichen (§ 29, 2, bezw. § 31) und in dem mündlichen (§ 34, 2) Gebrauch der Sprache nicht blofs grammatische Korrektheit, sondern auch Vertrautheit mit dem Sprachschatze und der Eigentümlichkeit des Ausdrucks zu erweisen. Seine grammatischen, insbesondere syntaktischen Kenntnisse mufs er in wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht haben. Von den Hauptthatsachen der geschichtlichen Entwicklung der Sprache mufs der Kandidat sich in dem Mafse Kenntnis erworben haben, dafs ihm das Verständnis der neuenglischen Laute, Formen und Wortbildungen ermöglicht wird. Seine Bekanntschaft mit dem Altenglischen (Angelsächsischen) und dem Mittelenglischen hat soweit zu reichen, dafs er nicht zu schwierige Stellen eines von ihm gelesenen altenglischen oder mittelenglischen Werkes mit richtiger Auffassung der darin vorkommenden Wortformen und im wesentlichen zutreffender Deutung des Sinnes zu übersetzen versteht. Auch soll der Kandidat mit den Gesetzen des englischen Versbaues älterer und neuerer Zeit sich bekannt gemacht haben. Ferner ist zu verlangen, dafs er von der Entwicklung der Litteratur nach ihren Hauptepochen und Hauptträgern ein deutliches, zum Teil durch Lektüre belebtes Bild gewonnen und von hervorragenden Schriftstellern seit dem Ende des 16. Jahrhunderts wenigstens ein oder das andere Werk mit sicherem Verständnis gelesen hat.

§ 16. 6. Hebräische Sprache. 1. Für den hebräischen Unterricht in der Gymnasial-Sekunda wird erfordert, dafs der Kandidat sichere Kenntnis der hebräischen Formenlehre und Syntax erworben, einige historische Schriften des Alten Testaments gelesen hat und die Fähigkeit besitzt, Stellen der historischen Bücher, welche keine besonderen Schwierigkeiten enthalten, mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen.

2. Zur Erwerbung der Lehrbefähigung für die Prima ist überdies zu

erfordern, dafs die grammatischen Kenntnisse des Kandidaten in wissenschaftlichem Zusammenhange stehen und dafs seine Lektüre historischer, poetischer und prophetischer Schriften des Alten Testaments einigen Umfang gewonnen hat.

§ 17. 7. Polnische Sprache. 1. Für den polnischen Sprachunterricht in den unteren Klassen hat der Kandidat sichere grammatische Kenntnis der heutigen polnischen Sprache, ferner eine auf Grund eigener Lektüre erworbene Bekanntschaft mit den wichtigsten Werken der polnischen Litteratur von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an zu erweisen. Ein freier Aufsatz in polnischer Sprache mufs grammatisch und stilistisch korrekt abgefafst sein.

2. Zur Erwerbung der Lehrbefähigung für die mittleren Klassen ist aufserdem erforderlich eingehendere Bekanntschaft mit den hervorragenderen Werken der polnischen Litteratur überhaupt, Kenntnis des Entwicklungsganges derselben, Orientierung auf dem Gebiete der Rhetorik, Poetik und Metrik.

3. Kandidaten, welche die Lehrbefähigung für die oberen Klassen erwerben wollen, haben überdies eine solche Kenntnis der polnischen Sprache nachzuweisen, dafs sie imstande sind, einen älteren Text (14. bis 16. Jahrhundert) grammatisch und lexikalisch zu analysieren und über den Gang der Laut- und Formen-Entwicklung der Sprache Rechenschaft zu geben, wozu sie sich die wichtigsten Thatsachen der alt-slovenischen Laut- und Formenlehre angeeignet haben müssen.

§ 18. 8. Dänische Sprache. 1. Für den dänischen Sprachunterricht in den unteren Klassen hat der Kandidat Kenntnis und grammatisches Verständnis derjenigen Form der dänischen Sprache, deren die gebildeten Dänen sich gegenwärtig in Rede und Schrift bedienen, durch seinen im wesentlichen richtigen schriftlichen und mündlichen Gebrauch dieser Sprache zu erweisen.

2. Zur Erwerbung der Lehrbefähigung in den mittleren Klassen wird aufserdem erfordert, dafs der Kandidat von der neueren dänischen Litteratur seit Holberg eine eingehendere, auf eigener Lektüre beruhende Kenntnis gewonnen hat und dafs ihm bezüglich der älteren Zeit die sogenannten Provindslove und Kaempeviser (Folkeviser) nicht unbekannt sind.

3. Um die Lehrbefähigung in den oberen Klassen zu erwerben, mufs der Kandidat überdies mit dem Verhältnis der dänischen Sprache zur deutschen (hoch- und niederdeutschen) soweit bekannt sein, dafs er dadurch in den Stand gesetzt wird, sein Verständnis der gegenwärtigen Form der dänischen Sprache wissenschaftlich zu vertiefen.

§ 19. 9. Geschichte. 1. Zur Befähigung für den geschichtlichen Unterricht in den unteren Klassen wird erfordert eine auf geographischen und chronologischen Kenntnissen beruhende sichere Übersicht der welthistorischen Begebenheiten, besonders der deutschen und preufsischen Geschichte.

2. Hierzu hat behufs der Erwerbung der Lehrbefähigung in den mittleren Klassen hinzuzukommen eine genauere, die Entwicklung der Verfassung einschliefsende Kenntnis der griechischen und römischen sowie der deutschen und preufsischen Geschichte und Bekanntschaft mit den bedeutendsten neueren historischen Werken.

3. Wer die Befähigung für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen erwerben will, hat zu erweisen, dafs er mit dem Entwicklungsgange der allgemeinen Weltgeschichte sich bekannt gemacht und dem pragmatischen Zusammenhange derselben seine Aufmerksamkeit mit Erfolg zugewendet hat. Spezielle, die Entwicklung der Verfassung und der Kultur nach ihren Hauptrichtungen einschliefsende Kenntnisse sind bezüglich des Altertums in der griechischen und römischen Geschichte, bezüglich des Mittelalters und der neueren Zeit in der Geschichte des Vaterlandes zu verlangen. Für diese Gebiete hat der Kandidat überdies zu erweisen, dafs er mit den Quellen, aus denen unsere Geschichtskenntnis geschöpft ist, und mit den bei ihrer Verwertung einzuhaltenden Grundsätzen sich bekannt gemacht hat. Mit der allgemeinen Orientierung über die litterarischen Hülfsmittel der Geschichte mufs die aus eigenem Studium geschöpfte Bekanntschaft einiger bedeutenderen neueren Geschichtswerke verbunden sein.

4. Für jede Stufe der historischen Lehrbefähigung ist klare Anschauung des Schauplatzes der Begebenheiten zu erfordern.

§ 20. 10. Geographie. 1. Um die Lehrbefähigung in der Geographie für die unteren Klassen zu erwerben, ist der Nachweis elementarer, aber sicherer Kenntnisse auf dem Gebiete der mathematischen, der physischen, insbesondere topischen, und der politischen Geographie zu führen; auch mufs der Kandidat imstande sein, die wichtigsten Thatsachen der mathematischen Geographie an einfachen Apparaten zur Anschauung zu bringen.

2. Behufs Erwerbung der Lehrbefähigung für die mittleren Klassen mufs der Kandidat auf den genannten Gebieten der Geographie eine eingehendere Kenntnis, sowie eine Orientierung über die Geschichte der Entdeckungen und über die historisch wichtigsten Richtungen des Welthandels sich erworben haben.

3. Wer die Befähigung für den Unterricht in den oberen Klassen erlangen will, hat nachzuweisen, dafs er mit den Lehren der mathematischen Geographie und, soweit dieselben mit Hülfe der Elementarmathematik sich begründen lassen, auch mit deren Beweisen vollständig vertraut und von den physikalischen und den wichtigeren geologischen Verhältnissen der Erdoberfläche Rechenschaft zu geben imstande ist. Aufserdem mufs der Kandidat erweisen, dafs er von der politischen Geographie der Gegenwart eine zusammenhängende Kenntnis und von der historisch-politischen Geographie der wichtigsten Kulturvölker eine Übersicht gewonnen, sowie mit den Hauptthatsachen der Ethnographie sich bekannt gemacht hat.

4. Für jede Unterrichtsstufe ist aufserdem einige Fertigkeit im Entwerfen von Kartenskizzen zu erfordern.

§ 21. 11. Mathematik. 1. Für den mathematischen und Rechenunterricht in den unteren Klassen ist zu verlangen Kenntnis der ebenen und körperlichen Geometrie, der ebenen Trigonometrie, der allgemeinen Arithmetik mit Einschlufs der logarithmischen Rechnung und der Algebra bis zu den Gleichungen 2. Grades einschliefslich, sowie die für zweckmäfsige Erteilung des Rechenunterrichts erforderliche Bekanntschaft mit den Eigenschaften des dekadischen Zahlensystems.

2. Für den Unterricht in den mittleren Klassen wird aufserdem Kenntnis der Gleichungen 3. und 4. Grades, der sphärischen Trigonometrie nebst ihren hauptsächlichen Anwendungen auf die mathematische Geographie,

der analytischen Geometrie der Ebene, besonders der Haupteigenschaften der Kegelschnitte, und der Grundbegriffe der Differential- und Integralrechnung gefordert.

3. Für den Unterricht in den oberen Klassen mufs der Kandidat aufserdem mit den wichtigsten Lehren der höheren Geometrie, der höheren Analysis und der analytischen Mechanik soweit bekannt sein, dafs er eine nicht zu schwierige Aufgabe aus einem dieser Gebiete selbständig zu bearbeiten imstande ist.

§ 22. 12. Physik. 1. Für den physikalischen Unterricht in den mittleren Klassen ist erforderlich Kenntnis der wichtigeren Erscheinungen und Gesetze aus dem ganzen Gebiete dieser Wissenschaft sowie die Befähigung diese Gesetze mathematisch zu begründen, soweit es ohne Anwendung der höheren Mathematik möglich ist; Bekanntschaft mit den wichtigsten physikalischen Instrumenten und ihrer Handhabung.

2. Für den Unterricht in den oberen Klassen ist aufserdem zu fordern eine allgemeine Übersicht über die mathematische Physik und eine genauere Kenntnis von den grundlegenden mathematischen Untersuchungen auf einem der wichtigeren Gebiete der theoretischen Physik; ferner einige Übung in dem Gebrauch der für den Schulunterricht erforderlichen physikalischen Instrumente.

§ 23. 13. Chemie. 1. Für den chemischen Unterricht in den mittleren Klassen wird gefordert Kenntnis der Gesetze der chemischen Verbindungen und der wichtigsten Theorieen über ihre Konstitution, Bekanntschaft mit der Darstellung und den Eigenschaften der wichtigeren Elemente und ihrer anorganischen Verbindungen, sowie des Wichtigsten aus der chemischen Technologie; ferner einige Übung im Experimentieren.

2. Für die oberen Klassen wird gefordert eingehendere Bekanntschaft mit der anorganischen Chemie und mit denjenigen Verbindungen auf dem Gebiete der organischen Chemie, welche für die Physiologie oder für die Technik von hervorragender Bedeutung sind, sowie Kenntnis der wichtigsten chemischen Theorieen, Fertigkeit in der qualitativen und einige Übung in der quantitativen Analyse.

§ 24. 14. Mineralogie. 1. Für den mineralogischen Unterricht in den mittleren Klassen ist erforderlich, dafs der Kandidat sich mit den am häufigsten vorkommenden Mineralien hinsichtlich der Krystallformen, der physikalischen Eigenschaften und der chemischen Zusammensetzung, sowie mit den wichtigsten Gebirgsarten bekannt gemacht hat.

2. Für die oberen Klassen wird eine eingehendere Kenntnis der Grundlehren der Krystallographie, aufserdem Bekanntschaft mit den Hauptlehren der Geognosie und Petrefaktenkunde und mit den wichtigsten geologischen Hypothesen erfordert

§ 25. 15. Botanik und Zoologie. 1. Für den botanischen Unterricht in den unteren Klassen ist erforderlich eine auf eigene Anschauung gegründete Kenntnis der häufiger vorkommenden Blütenpflanzen aus der Heimat und besonders charakteristischer Formen aus den fremden Erdteilen und Bekanntschaft mit den Grundlehren der Morphologie und der systematischen Anordnung der Pflanzen. Für den zoologischen Unterricht in den unteren Klassen ist erforderlich eine auf eigene Anschauung gegründete Kenntnis der häufiger vorkommenden Wirbeltiere aus

der Heimat und besonders charakteristischer Formen aus den fremden Erdteilen, sowie übersichtliche Bekanntschaft mit der systematischen Anordnung der Tiere.

2. Für den botanischen Unterricht in den mittleren Klassen wird eine eingehendere Bekanntschaft mit den wichtigsten natürlichen Familien und ihrer geographischen Verbreitung, sowie Kenntnis einzelner Vertreter der niederen Pflanzenwelt verlangt, aufserdem mufs der Kandidat einen Einblick in den Bau und das Leben der Pflanzen gewonnen haben. Für den zoologischen Unterricht in den mittleren Klassen wird eine eingehendere Bekanntschaft mit den wichtigsten Ordnungen der Wirbel- und Gliedertiere und ihrer geographischen Verbreitung, sowie Kenntnis einzelner Vertreter der übrigen Tierwelt verlangt; aufserdem mufs der Kandidat einen Einblick in den Bau und das Leben der Tiere gewonnen haben.

3. Zur vollen Lehrbefähigung (vergl. § 8, 2) in der Botanik wird eine eingehendere Bekanntschaft mit den Grundlehren der Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen sowie mit den Prinzipien der Systematik erfordert. Zur vollen Lehrbefähigung (vergl. § 8, 2) in der Zoologie wird eine genauere Bekanntschaft mit den Grundlehren der Anatomie und Physiologie der Tiere sowie mit den Prinzipien der Systematik erfordert.

4. Für jede Stufe der Lehrbefähigung in der Botanik und Zoologie ist aufserdem einige Übung im Zeichnen von Pflanzen- und Tierformen nachzuweisen.

§ 26. 16. Philosophie und Pädagogik. 1. Von jedem Kandidaten ohne Unterscheidung des Studiengebietes wird erfordert Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und der wesentlichsten zu ihrer philosophischen Erklärung eingeschlagenen Richtungen, Bekanntschaft mit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik und mit den wichtigsten Thatsachen ihrer Entwicklung seit dem 16. Jahrhundert. Ferner hat sich jeder Kandidat darüber auszuweisen, dafs er eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe. In der Geschichte der Philosophie mufs jeder Kandidat über die Hauptmomente bestimmt orientiert sein. Spezielle, die Lehrbefähigung im Deutschen und in den alten Sprachen betreffende Bestimmungen vergl. §§ 12, 5. 13, 4.

2. Die Befähigung zum Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist nur denjenigen Kandidaten zuzuerkennen, welche nicht allein den in Nr. 1 aufgeführten Anforderungen an ihre philosophische Bildung in durchaus befriedigender Weise genügen, sondern auch mit Interesse und Verständnis irgend eines der bedeutenderen philosophischen Systeme studiert haben und in der Entwicklung philosophischer Probleme solche Klarheit und Bestimmtheit beweisen, dafs sich davon gute Erfolge eines einleitenden philosophischen Unterrichts erwarten lassen.

§ 27. Allgemeine Bestimmungen über die Höhe der Forderungen. 1. Zur Erwerbung der Lehrbefähigung für eine höhere Klassenstufe ist auf jedem Gebiete, auch wenn es in den §§ 11—25 nicht ausdrücklich bezeichnet ist, erforderlich, dafs den für die niedere Klassenstufe zu stellenden Forderungen vollkommen entsprochen sei.

2. Auf jedem Gebiete ist nach dem Mafse der Ansprüche an die wissen-

schaftliche Ausbildung des Kandidaten von demselben Bekanntschaft mit den wichtigeren litterarischen Hülfsmitteln des Faches zu verlangen.

§ 28. Form der Prüfung. Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche. Die schriftliche geht der mündlichen voraus.

§ 29. Schriftliche Hausarbeiten. 1. Zu häuslicher Bearbeitung erhält jeder Kandidat erstens eine Aufgabe aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiete, zweitens eine Aufgabe aus jedem der Hauptfächer, in welchen er die Lehrbefähigung erwerben will (§ 9, 2), eventuell aus demjenigen Nebenfache, in welchem er die Lehrbefähigung für die oberen Klassen erstrebt (§ 9, 3). Wenn zwei von dem Kandidaten gewählte Hauptfächer in solcher Beziehung stehen, dafs die Prüfungskommission die Gründlichkeit des Studiums derselben durch eine Aufgabe erachtet ermitteln zu können, so ist es zulässig für dieselben nur eine Aufgabe zu stellen. Mehr als drei Aufgaben zu schriftlicher häuslicher Bearbeitung mit Einrechnung der Aufgabe aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiete dürfen keinem Kandidaten gestellt werden.

2. Die auf die klassische Philologie bezüglichen Arbeiten sind in lateinischer, die auf moderne fremde Sprachen bezüglichen in den betreffenden Sprachen, die Arbeiten aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiete in der deutschen Sprache abzufassen; alle übrigen sind ebenfalls in deutscher Sprache abzufassen, sofern nicht der Kandidat für Abfassung in einer anderen Sprache die Genehmigung der Prüfungskommission nachgesucht und erhalten hat.

3. Zur Bearbeitung jeder der gestellten Aufgaben wird eine Zeitdauer von sechs Wochen bewilligt. Spätestens beim Ablaufe der hiernach sich ergebenden Gesamtfrist sind die schriftlichen Arbeiten zusammen an die Prüfungskommission einzureichen. Auf ein rechtzeitig, das heifst mindestens acht Tage vor dem Ablaufe der Zeit eingereichtes begründetes Gesuch ist die betreffende Prüfungskommission ermächtigt, eine Fristerstreckung bis zu der gleichen Dauer zu gewähren. Etwaige weitere Fristerstreckung ist rechtzeitig durch Vermittlung der betreffenden Prüfungskommission bei dem Minister nachzusuchen. Wenn eine gestellte Frist überschritten wird, ohne dafs der Prüfungskommission rechtzeitig vor ihrem Ablauf ein Erstreckungsgesuch zugegangen ist, so hat die Kommission, wenn nicht besondere entscheidende Gründe der Verhinderung nachgewiesen sind, die Aufgaben für erloschen zu erklären und ist ermächtigt, zugleich einen Zeitraum bis zu sechs Monaten zu bestimmen, innerhalb dessen das Prüfungsgesuch nicht erneuert werden darf.

4. Die benutzten Hülfsmittel hat der Kandidat vollständig und genau anzugeben, und hat zu versichern, dafs er die Arbeiten selbständig ohne fremde Hülfe angefertigt habe. Wenn sich zeigt, dafs diese Versicherung unwahr ist, so ist dem betreffenden Kandidaten die Fortsetzung der Prüfung und, sofern die Entdeckung der Unwahrheit nach dem Abschlusse der Prüfung, aber vor der Übergabe des Zeugnisses erfolgt, die Aushändigung des Zeugnisses zu versagen. Bei etwaiger späterer Entdeckung tritt disziplinarische Verfolgung ein.

§ 30. Ersatz der schriftlichen Hausarbeiten. 1. Wenn ein Kandidat bei seiner Meldung eine von ihm verfafste Druckschrift vorlegt, so bleibt es der Erwägung der Kommission überlassen, ob dieselbe nach

ihrem wissenschaftlichen Gehalte und nach ihrem Gegenstande als Ersatz einer der fachwissenschaftlichen Prüfungsarbeiten anzusehen und der Kandidat infolge hiervon von der betreffenden Prüfungsarbeit zu entbinden ist. Sofern die vorgelegte Druckschrift von einer preufsischen philosophischen Fakultät als ausreichend zur Verleihung der Doktorwürde anerkannt worden ist, so richtet sich die Erwägung der Kommission nur auf den Gegenstand der vorgelegten Abhandlung. Als Ersatz der Prüfungsarbeit aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiete kann eine vorgelegte Druckschrift nur in dem Falle angesehen werden, wenn sie in deutscher Sprache abgefafst ist.

2. Eine schriftliche Prüfungsarbeit darf anderweit, z. B. zur Erwerbung der Doktorwürde oder zur Veröffentlichung, nicht verwandt werden, bevor die Prüfung abgeschlossen und das Zeugnis über dieselbe ausgestellt ist.

§ 31. Klausurarbeiten. 1. Die Prüfungskommissionen sind befugt, in allen Fällen, in welchen sie es zur Ermittlung des sicheren Besitzes des Wissens für zweckmäfsig erachten, Klausurarbeiten von mäfsiger Zeitdauer anfertigen zu lassen. Die Bekanntschaft mit den wichtigsten physikalischen Instrumenten und ihrer Handhabung (§§ 22, 1, 2) ist durch die Ausführung einiger leichterer Experimente im physikalischen Kabinett, die Übung in praktisch chemischen Arbeiten (§ 23, 1, 2) durch die Ausführung einer Analyse oder einiger chemischer Experimente im Laboratorium nachzuweisen, sofern nicht durch amtliche Zeugnisse der ausreichende Nachweis hierüber geführt ist.

2. Auch diese schriftlichen oder praktischen Prüfungsleistungen haben der mündlichen Prüfung vorauszugehen (§ 28).

§ 32. Zurückweisung vor der mündlichen Prüfung. 1. Wenn durch die schriftlichen Arbeiten (§ 29, bezw. 31) eines Kandidaten bereits festgestellt ist, dafs demselben in den von ihm nachgesuchten Fächern auch nicht auf Grund eines etwa günstigeren Ergebnisses der mündlichen Prüfung ein Lehrerzeugnis zuerkannt werden kann, so ist die Kommission ermächtigt, ihn vor der mündlichen Prüfung zurückzuweisen.

2. Die Prüfungskommission ist ermächtigt, auch dann einen Kandidaten von der mündlichen Prüfung zurückzuweisen, wenn gegen seine sittliche Unbescholtenheit sich nachträglich (vergl. § 6, 3) erhebliche Zweifel ergeben haben. In diesem Falle steht dem Kandidaten frei, die Entscheidung des Ministers nachzusuchen (§ 6, 4).

§ 33. Mündliche Prüfung. 1. Einberufung. 1. Sofern kein Anlafs zur Zurückweisung des Kandidaten (§ 32, 1, 2) vorgelegen hat, wird derselbe von der Kommission zur mündlichen Prüfung, bezw. zu der derselben vorausgehenden Klausurarbeit, schriftlich einberufen.

2. Wenn ein Kandidat dieser Einberufung nicht Folge geleistet hat, ohne entweder sofort beim Empfang der Vorladung um Änderung des Termins nachgesucht oder sein Ausbleiben in einer von der Kommission als begründet anerkannten Weise gerechtfertigt zu haben, so ist die Kommission ermächtigt, die gestellten Aufgaben für erloschen und die eingelieferten Bearbeitungen für ungiltig zu erklären und für eine erneute Meldung eine Frist bis zu sechs Monaten zu stellen (§ 29, 3).

§ 34. 2. Ausführung. 1. Die mündliche Prüfung hat sich sowohl auf die an alle Kandidaten zu stellenden wissenschaftlichen Anforderungen (§ 7),

als auch auf die von den einzelnen Kandidaten gewählten Haupt- und Nebenfächer in dem Umfange und der Höhe der Forderungen zu beziehen, welche durch § 9, 2—4, §§ 10—27 bestimmt sind.

2. Die Prüfung derjenigen Kandidaten, welche im Lateinischen oder im Englischen für die oberen Klassen, im Französischen für die oberen oder die mittleren Klassen die Lehrbefähigung erwerben wollen, ist insoweit in diesen Sprachen selbst zu führen, dafs dadurch die Fertigkeit der Kandidaten im mündlichen Gebrauche dieser Sprachen ermittelt wird.

§ 35. Entscheidung über das Ergebnis der Prüfung. 1. Nach dem Abschlusse der gesamten Prüfung entscheidet die Kommission auf Grund der Bestimmungen von § 9, 2—4, ob die Prüfung bestanden und ob dem Kandidaten ein Oberlehrer- oder ein Lehrerzeugnis auszustellen ist.

2. Wenn ein Kandidat in seinen Hauptfächern (§ 9, 2, 3) die Lehrbefähigung für die oberen oder für die mittleren Klassen erwiesen, dagegen entweder in den Nebenfächern (§ 9, 2. § 10, 1—3) oder in der allgemeinen Prüfung (§ 7) den Forderungen der Prüfungs-Ordnung nicht entsprochen hat, so wird ihm zwar das Oberlehrer-, bezw. Lehrerzeugnis nicht versagt, dasselbe aber nur bedingt ausgestellt in dem Sinne, dafs der Kandidat zwar zur Ablegung des Probejahrs (§ 41) zugelassen wird, zu einer definitiven Anstellung aber erst dann befähigt ist, wenn die Mängel durch eine Ergänzungsprüfung (§ 38) beseitigt sind. Ein bedingt ausgestelltes Zeugnis verliert seine Gültigkeit, wenn nicht in einer Frist von längstens drei Jahren die Ergänzungsprüfung bestanden ist.

3. Wenn ein Kandidat nicht einmal den für die bedingte Ausstellung eines Lehrerzeugnisses (Nr. 2) geltenden Forderungen entsprochen hat, so ist die Prüfung für nicht bestanden zu erklären.

4. Die Zurückweisung eines Kandidaten auf Grund der ungenügenden Beschaffenheit der schriftlichen Arbeiten (§ 32, 1) ist dem Nichtbestehen der Prüfung gleichzustellen. Das Zurücktreten eines Kandidaten vor oder während der mündlichen Prüfung ist die Kommission berechtigt, dem Nichtbestehen der Prüfung gleichzustellen.

§ 36. Zeugnis. 1. Über das Ergebnis der Prüfung ist dem Kandidaten in jedem Falle, dieselbe mag bestanden (§ 35, 1 und 2) oder nicht bestanden (§ 35, 3) oder einer nicht bestandenen gleich gesetzt sein (§ 35, 4), ein Zeugnis auszustellen.

2. Das Zeugnis mufs enthalten den vollständigen Namen, Stand des Vaters, Geburts-Ort und -Tag und die Konfession (bezw. Religion) des Kandidaten, die Angabe über seinen Bildungsgang, die Auskunft über die Gegenstände der schriftlichen und der mündlichen Prüfung und über die Leistungen in jedem derselben, sowie die Erklärung, für welche einzelnen Lehrfächer und in welcher Höhe der Kandidat die wissenschaftliche Befähigung zum Unterrichten nachgewiesen hat.

3. Wenn die Prüfung bestanden ist, so ist zu erklären, ob dem Kandidaten die wissenschaftliche Befähigung für Oberlehrerstellen oder nur für Lehrerstellen zuerkannt ist.

4. Wenn die Prüfung nicht bestanden ist, so ist dies durch das Zeugnis ausdrücklich zu erklären, unter Bezeichnung der Zeit, nach deren Verlauf frühestens die Prüfung wiederholt werden darf. Diese Zeit zu bestimmen ist die Kommission befugt, doch darf dieselbe nicht weniger als sechs Monate betragen.

§ 37. Wiederholungsprüfung. 1. Nach nicht bestandener Prüfung kann eine Wiederholungsprüfung nur vor derselben Kommission abgelegt werden, vor welcher die erste Prüfung abgelegt wurde. Die ausnahmsweise Zulassung zur Prüfung vor einer anderen Kommission bedarf der Genehmigung des Ministers.

2. Die Wiederholungsprüfung kann nur einmal abgelegt werden.

§ 38. Ergänzungsprüfung. 1. Zuständig für das Abhalten einer Ergänzungsprüfung (§ 35, 2) ist diejenige Kommission, vor welcher die erste Prüfung abgelegt wurde, aufserdem auch die Kommission derjenigen Provinz, in welcher der Kandidat im Schuldienste beschäftigt ist.

2. Bezüglich der Nebenfächer steht es dem Kandidaten zu, von der durch § 9, 3 getroffenen Bestimmung für die Ergänzungsprüfung auch in dem Falle Gebrauch zu machen, wenn dies für die erste Prüfung nicht geschehen ist. Hierüber hat der Kandidat bei seiner Meldung das Erforderliche zu bemerken.

3. Die Ergänzungsprüfung kann nur einmal abgelegt werden.

§ 39. Erweiterungsprüfung. 1. Kandidaten, welche ein bedingungsloses (vergl. § 35, 2) Oberlehrer- oder Lehrerzeugnis bereits erworben haben, ist es gestattet, durch eine Erweiterungsprüfung die für einzelne Fächer ihnen zuerkannte Lehrbefähigung bezüglich der Klassenstufe (§ 8) zu erhöhen und für andere Fächer die Lehrbefähigung hinzu zu erwerben. Es ist statthaft, dafs auf diesem Wege ein Lehrerzeugnis zu einem Oberlehrerzeugnis erhöht wird.

2. Bezüglich der Zuständigkeit der Kommissionen gelten die Bestimmungen von § 38, 1.

3. Zu einer Erweiterungsprüfung kann ein Kandidat nur zweimal zugelassen werden.

§ 40. Zeugnis. 1. Über jede Wiederholungs-, Ergänzungs- oder Erweiterungs-Prüfung ist, dieselbe mag bestanden sein oder nicht, ein Zeugnis auszustellen.

2. Das Zeugnis hat nach Angabe des Nationale des Kandidaten auf die bereits vorausgegangene Prüfung, bezw. die vorausgegangenen Prüfungen, Bezug zu nehmen und den zusammenfassenden Schlufssatz daraus zu wiederholen.

§ 41. Probejahr. Das Zeugnis über die bestandene Prüfung bekundet die wissenschaftliche Befähigung des Kandidaten zum Unterrichte in bestimmten Fächern; zum Erweise der Anstellungsfähigkeit ist dasselbe durch Ablegung des Probejahrs zu ergänzen. Behufs Zuweisung an eine bestimmte Lehranstalt hat der Kandidat sich bei dem Provinzial-Schulkollegium derjenigen Provinz, in welcher er verwendet zu werden wünscht, unter Einreichung seines Zeugnisses schriftlich zu melden und wo möglich dem betreffenden Departementsrate persönlich vorzustellen.

§ 42. Gebühren. 1. Die Prüfungsgebühren sind sofort nach erfolgter Annahme der Meldung an die von der Kommission bezeichnete Kasse zu zahlen. Wenn ein Kandidat durch giltige Zeugnisse nachweist, dafs er durch Krankheit genötigt ist, eine begonnene Prüfung aufzugeben, so werden die eingezahlten Gebühren zurückgegeben. In allen übrigen Fällen bleiben dieselben der betreffenden Gebührenkasse verfallen; es macht in dieser Hinsicht keinen Unterschied, ob die Prüfung zu Ende geführt ist oder nicht

(§ 29, 3. § 32, 1, 2. § 33, 2. § 35, 4) und im ersteren Falle, ob sie bestanden ist oder nicht.

2. Die Gebühren betragen mit Ausschlufs der Kosten des für das Zeugnis anzuwendenden Stempels für eine Prüfung 30 Mark, für eine Wiederholungsprüfung ebenfalls 30 Mark, für eine Ergänzungs- oder Erweiterungsprüfung 15 Mark.

§ 43. Inkraftsetzung der Prüfungs-Ordnung. Die vorstehende Prüfungs-Ordnung tritt unter Aufhebung des „Reglements für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamtes vom 12. December 1866" sowie der zu seiner Erläuterung oder Ergänzung ergangenen Verfügungen mit dem 1. Oktober 1887 allgemein in Geltung. Für die vor dem 1. Oktober 1887 eingehenden Meldungen kommt die vorstehende Prüfungs-Ordnung nur dann zur Anwendung, wenn der Kandidat bei seiner Meldung eine dahin gerichtete Erklärung abgiebt.

Berlin, den 5. Februar 1887.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.
von Gofsler.

Bemerkungen zu der Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preufsen.

Das „Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. December 1866" hat im Verlauf der zwei Jahrzehnte seiner Anwendung vornehmlich in dreifacher Beziehung Anlafs zu Einwendungen und Änderungs-Vorschlägen gegeben: erstens erfährt die Zulassung eines dritten Zeugnisgrades eine nahezu einstimmige Mifsbilligung; zweitens wird gegen die angeordnete Prüfung über die „allgemeine Bildung" geltend gemacht, dafs sie sachlich nicht erforderlich sei und durch die Zahl und Mannigfaltigkeit ihrer Gegenstände einen nachteiligen Einflufs ausübe; drittens wird gegen den in dem Prüfungs-Reglement § 21 unternommenen Versuch, alle Kombinationen von Hauptfächern und von den damit zu verbindenden Nebenfächern festzustellen, welche zur Erwerbung einer Lehrbefähigung erforderlich oder zulässig sind, der Einwand erhoben, dafs er zu einer beengenden Kasuistik geführt habe, welche die Übersicht erschwere und doch die Mannigfaltigkeit der Fälle nicht zu erschöpfen vermöge.

Diese Einwendungen, denen man ein gewisses Mafs der Berechtigung nicht absprechen kann, haben die hauptsächlichen Gesichtspunkte bestimmt, welche für eine Revision der Prüfungs-Ordnung in Betracht zu ziehen sind. In der seit längerer Zeit vorbereiteten Revision hat das Ministerium durch die eingehenden Gutachten der bei der Ausführung der Lehramts-Prüfung und bei ihren Ergebnissen in erster Linie beteiligten Wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen und Provinzial-Schul-Kollegien wesentliche Unterstützung erhalten; auch ist einzelnen aufserhalb dieser Kreise stehenden hervorragenden Schulmännern Gelegenheit gegeben worden, über die beabsichtigten Änderungen sich zu äufsern. Die jetzt zur Einführung gelangende Prüfungs-Ordnung ist hiernach als das Ergebnis der gemeinsamen Erwägung der bei dieser Frage beteiligten Faktoren zu betrachten.

1. Für die Beseitigung des dritten Zeugnisgrades ist allgemeine Zustimmung zu erwarten. Es widerspricht dem Interesse der höheren Schulen, dafs der Zutritt zur Lehrthätigkeit an denselben durch ein so dürftiges Mafs wissenschaftlicher Bildung eröffnet werde, wie es zum Erwerben des dritten Zeugnisgrades für ausreichend erachtet ist; auch liegt eine so weit reichende Nachgiebigkeit nicht in dem Interesse des gesamten höheren Lehrstandes.

Es fehlt nicht an Stimmen, welche empfehlen, in der Minderung der Abstufungen noch einen entscheidenden Schritt weiter zu gehen, so dafs unter vollständiger Beseitigung jedes Gradunterschiedes das Prüfungszeugnis nur zu bekunden habe, ob die Prüfung bestanden sei oder nicht. Diesem Vorschlage, der nicht aus dem Bereiche der Schulverwaltung oder der Prüfungs-Kommissionen, sondern aus Lehrerkreisen hervorgegangen ist, häufig unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die Frage der Gehaltsregulierung, ist in der vorliegenden Prüfungs-Ordnung nicht Folge gegeben worden. In dem Zeitraume von einem halben Jahrhundert, seitdem in Preufsen eine besondere Prüfung für das höhere Lehramt besteht, ist bei allen sonstigen Veränderungen in der Prüfungs-Ordnung eine bestimmte Abstufung der Zeugnisse stets aufrecht gehalten worden; es würde übereilt sein, in der Beständigkeit dieser Einrichtung nur eine Zufälligkeit der Sitte vorauszusetzen und die Erwägungen zu übersehen, welche die Beibehaltung einer Abstufung empfehlen. Man kann die Unterschiede der wissenschaftlichen Befähigung und der eindringenden Energie des Arbeitens weder leugnen noch beseitigen. Es läfst sich ferner nicht verkennen, dafs dasjenige Mafs wissenschaftlicher Leistungen, durch welches nach der vorliegenden Prüfungs-Ordnung ein Lehrerzeugnis begründet wird, verbunden mit gewissenhafter Treue der Pflichterfüllung, Erspriefsliches im Unterrichte zu erreichen vermag und ein nicht zu entbehrendes noch zu unterschätzendes Element des Lehrstandes der höheren Schulen bildet. Endlich ist es nicht möglich, die geringere Begabung zu der Höhe des glücklicheren Talentes hinaufzuschrauben, dagegen ist es sehr wohl möglich, dafs bei vollständiger Aufhebung des Unterschiedes der Zeugnisse der glücklicheren Begabung der Antrieb zu energischer Entwicklung verkümmert würde. Die Folge einer vollständigen Nivellierung der Zeugnisse über die wissenschaftliche Lehramts-Prüfung würde voraussichtlich sein, dafs in der Prüfungs-Ordnung selbst oder doch jedenfalls in ihrer Ausführung die Forderungen im allgemeinen herabgestimmt und damit bald auch der Durchschnitt der Leistungen herabgedrückt würde; wahrscheinlich ergäbe sich als weitere, das Ansehen des Lehrstandes gefährdende Folge, dafs gerade die auf Grund schwächerer Leistungen erworbene gleiche Berechtigung sich am zuversichtlichsten geltend machen würde. Indem das Gesamtergebnis der Lehramts-Prüfung auf zwei Stufen beschränkt wird, ist es von manchen Seiten als selbstverständliche Folge betrachtet und auch sonst empfohlen worden, dafs auch die für die einzelnen Lehrgegenstände zuzuerkennende Lehrbefähigung nur zwei Stufen (2,1) habe. Ein notwendiger Zusammenhang besteht zwischen diesen zwei Fragen nicht. Damit die Lehramts-Prüfung überhaupt bestanden und das zulässig mindeste Mafs der Lehrbefähigung erreicht werde, ist in einer bestimmten Zahl von Lehrgegenständen eines bestimmten Gebietes die Nachweisung der mittleren Lehrbefähigung (2) erforderlich; dadurch wird keineswegs ausgeschlossen, dafs in anderen Gegenständen das mindeste Mafs der Lehrbefähigung (3) erworben werde, und der Nachweis auch nur dieses Mafses sicherer Kenntnisse ist sowohl für die Gesamtbildung des betreffenden Kandidaten, als insbesondere für seine etwaige Verwendung in der Lehrthätigkeit nicht zu unterschätzen.

2. Die in dem Prüfungs-Reglement von 1866 (§ 10) enthaltene Forderung des Nachweises der „allgemeinen Bildung“ geht von einem an sich als zutreffend anzuerkennenden Gesichtspunkte aus; es soll dadurch sicher gestellt werden, dafs jeder Lehrer, bewahrt vor der Ausschliefslichkeit der Schätzung seines eigenen Gebietes, zu dem Gesamtzwecke der Schule an seinem Teile mitzuwirken fähig und geneigt sei. Aber zur Erreichung dieses Zweckes kann die angeordnete Prüfung über „allgemeine Bildung“ nicht als notwendig betrachtet werden, und die bezüglich dieser Prüfung gemachten langjährigen Erfahrungen sprechen nicht für ihre Beibehaltung. Um sicher zu stellen, dafs das Interesse des zukünftigen Lehrers sich nicht vorzeitig auf ein einzelnes Wissensgebiet beschränke, wird unbedingt gefordert, dafs er vor seinem Eintritt in ein Fachstudium den Lehrkursus an einer höheren Schule allgemeiner Bildung abgeschlossen und den Erfolg dieser

Schulzeit durch das Bestehen der Reifeprüfung erwiesen habe. Der in den Lehrplänen und in der Reifeprüfung der höheren Schulen, sowohl gymnasialen als realistischen Charakters, umfaste Kreis von Lehrgegenständen hat ein Anrecht darauf, mit dem Namen der allgemeinen Bildung bezeichnet zu werden, da für die Hauptrichtungen menschlichen Wissens sowohl in dem sprachlich-geschichtlichen als in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiche die Aneignung sicherer Elementarkenntnisse und ein verständnisvolles Interesse erstrebt wird, auf welcher Grundlage weiter gebaut werden kann; von dem in dem Prüfungs-Reglement von 1866 festgesetzten Kreise der „allgemeinen Bildung“ läfst sich das Gleiche nicht sagen. Denn indem es als unausführbar erachtet worden ist, an Kandidaten des sprachlich-geschichtlichen Gebietes irgend welche Ansprüche aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereiche zu erheben, und doch die Ermittelung der „allgemeinen Bildung“ als Aufgabe dieses Teiles der Prüfung bezeichnet ist, wird die sachlich unhaltbare Auffassung veranlafst, als ob das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet nur den Wert eines speziellen Fachstudiums habe und nicht ein unerläfsliches und gleichwertiges Element der allgemeinen Bildung sei. Aber selbst in dieser nicht gerechtfertigten Beschränkung der allgemeinen Bildung hat die für ihren Nachweis erforderte Prüfung eine zerstreuende Mannigfaltigkeit von Gegenständen in dieselbe eingeführt, welche weder der ruhigen Ausführung der Prüfung noch der Vertiefung der Universitätsstudien zum Vorteile gereicht hat. Überdies haben die Bestimmungen des Prüfungs-Reglements selbst zu einer erheblichen Ungleichheit in seiner Ausführung Anlafs gegeben, indem von der im § 10 des Prüfungs-Reglements von 1866 den Prüfungs-Kommissionen gegebenen Ermächtigung, von einer Erforschung der allgemeinen Bildung soweit abzusehen, als sie durch ein vorzügliches Abiturientenzeugnis aufser Frage gestellt ist, begreiflicherweise ein ungleicher Gebrauch gemacht worden ist. Der Prüfungs-Kommission in Marburg ist überdies bei ihrem Übergange in die diesseitige Unterrichts-Verwaltung auf ihren Antrag ausdrücklich gestattet worden, die durch das Reglement erforderte Prüfung über allgemeine Bildung nur in den Fällen vorzunehmen, in welchen der Kommission bestimmte Zweifel an der ausreichenden allgemeinen Bildung des Kandidaten entstünden, und es läfst sich nicht konstatieren, dafs aus dieser weitest reichenden Ermächtigung und dem dadurch bestimmten Verfahren der Kommission nachteilige Folgen entstanden seien.

Aus diesen Erwägungen ist in der vorliegenden Prüfungs-Ordnung von dem Nachweise der „allgemeinen Bildung“ überhaupt Abstand genommen worden; dagegen sind in derselben allerdings Forderungen bezeichnet, welchen alle Kandidaten ohne Unterschied ihres Lehrgebietes zu entsprechen haben (§ 7, vergl. § 11 A. § 12, 1. § 26, 1). Dafs zu diesen an alle Kandidaten zu stellenden Forderungen das Studium der Philosophie und der Pädagogik gehört, bedarf als selbstverständlich und allgemein anerkannt keiner besonderen Begründung. Durch die dazu tretende Anordnung einer Prüfung in der christlichen Religionslehre und im Deutschen wird zu entscheidendem Ausdrucke gebracht, dafs zu diesen beiden Elementen der Jugendbildung die Gesamtheit der Lehrer in einem anderen Verhältnisse steht, als zu anderen Lehrgegenständen. Der Unterricht in der christlichen Religionslehre, ebenso der Unterricht im Deutschen, sind allerdings bestimmten Lehrern anzuvertrauen, welche ihre spezielle wissenschaftliche Vorbildung hierzu nachgewiesen haben; aber die hohe Aufgabe dieser Momente der Jugendbildung kann nur in dem Mafse erfüllt werden, als dazu mitzuwirken die Gesamtheit der Lehrer, ohne Unterschied ihrer speziellen Unterrichtsfächer, sich durch ihren Lehrberuf selbst verpflichtet erachtet. Die aus diesem Gesichtspunkte allgemein angeordnete Prüfung in der christlichen Religionslehre braucht nicht und soll nicht eine Wiederholung der Reifeprüfung sein. Zu einer solchen kontrollierenden Wiederholung würde im allgemeinen um so weniger Anlafs sein, als über die Höhe und den Umfang der in der Reifeprüfung über die Bestimmungen der Prüfungs-Ordnung hin-

aus erforderten und nachgewiesenen Kenntnisse in der christlichen Religionslehre mehrfach und nicht ohne Grund Bedenken erhoben worden sind. Es ist nicht die Absicht, diesen Umfang spezieller Forderungen in der Lehramtsprüfung zu erneuern oder gar zu steigern, sondern es wird den jungen Männern, welche sich dem Lehrerberuf bestimmen, Anlafs gegeben zu zeigen, dafs sie der Kenntnis und dem Verständnis der Religionslehre ihrer christlichen Konfession ihr gereifteres Nachdenken zugewendet haben. — Auf die Beherrschung der deutschen Sprache für schriftlichen und mündlichen Gebrauch und auf Erweckung des Interesses für die Meisterwerke der deutschen Litteratur und der Achtung vor ihnen hinzuwirken, ist an deutschen höheren Schulen Aufgabe nicht blofs der wenigen, diesem Unterrichtsgegenstande besonders zugewiesenen Lehrstunden, sondern ist nur durch das Zusammenwirken des gesamten Unterrichts zu erreichen. Die Erfüllung dieser Aufgabe zu unterstützen ist die in der vorliegenden Prüfungs-Ordnung bezüglich des Deutschen getroffene Einrichtung bestimmt. Durch den an alle Kandidaten gerichteten Anspruch wird nicht der Nachweis von Kenntnissen in der Litteraturgeschichte erfordert — eine solche Forderung würde überdies unvermeidlich zu einer flüchtigen Einprägung gedächtnismäfsigen Stoffes führen —, vielmehr ist der Kandidat veranlafst zu zeigen, dafs er nicht ein Fremdling in den Schöpfungen der klassischen deutschen Litteratur ist. Die aufserdem allgemein gestellte Forderung, dafs der Kandidat mit den Bedingungen des korrekten Gebrauches der deutschen Sprache sich vertraut gemacht habe (§ 12, 1), ist im wesentlichen durch die schriftliche Arbeit aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiete nach ihrer formalen Seite zu erfüllen. Nicht ausgeschlossen aber ist, dafs etwaige in der schriftlichen Arbeit bemerkbare Verstöfse Anlafs geben, Rechenschaft über die erforderliche Berichtigung und über ihre Gründe zu verlangen. Nach manchen Anzeichen wird es nicht als überflüssig zu betrachten sein, die zukünftigen Lehrer unserer höheren Schulen thatsächlich daran zu erinnern, welche Ansprüche sie als Lehrer an deutschen Schulen notwendig an ihre eigene Bildung im Deutschen zu stellen haben.

3. In dem Prüfungs-Reglement von 1866 ist durch § 21 versucht worden, die Kombinationen von Hauptfächern und ihre Verbindung mit bestimmten Nebenfächern festzustellen, welche zur Erreichung eines Lehrerzeugnisses der verschiedenen Grade einzuhalten seien. Diese mühsame, die Entscheidungen der Prüfungs-Kommissionen erschwerende, im einzelnen aus sachlichen oder didaktischen Gesichtspunkten schwerlich ausreichend zu begründende Kasuistik wird im wesentlichen wieder aufgehoben durch die in der Ausführungs-Verordnung zu demselben Paragraphen enthaltene Bemerkung, dafs es unmöglich sei, alle Kombinationen der Lehrbefähigungen aufzuzählen, welche sich infolge besonderer Neigungen oder Studien darbieten könnten. Demgemäfs ist in der vorliegenden Prüfungs-Ordnung von einer Aufzählung der einzelnen Kombinationen überhaupt Abstand genommen, vielmehr sind die Gebiete bezeichnet, aus welchen behufs Erwerbung der Lehrbefähigung zwei selbständige Gegenstände zu wählen und mit Nebenfächern zu verbinden sind. Durch die Bestimmung, dafs die beiden Hauptfächer demselben Gebiete angehören müssen, ist der Gefahr vorgebeugt, dafs die Lehrbefähigung auf dem Nachweise von Kenntnissen beruhe, welche als Ganzes nicht in einem inneren Zusammenhange stehen.

Die Unterscheidung der einzelnen Gebiete stimmt mit der des Prüfungs-Reglements von 1866 in soweit überein, als dies für sachlich begründet erachtet werden kann. Es ist demnach das sprachlich-geschichtliche Gebiet von dem mathematisch-naturwissenschaftlichen unterschieden und von beiden als wesentlich verschieden die Religionslehre abgetrennt, mit welcher das Hebräische in anerkannter Verbindung steht. Von dem sprachlich-geschichtlichen Gebiete die modernen fremden Sprachen als etwas Verschiedenes abzutrennen, wie dies in dem Prüfungs-Reglement von 1866 geschieht, ist weder sachlich begründet noch durch die Aufgabe zu rechtfertigen, welche dem fraglichen Unterricht an unseren höheren Schulen gestellt ist. — Die

Geographie hat nach der inzwischen eingetretenen Entwicklung nicht in der bisherigen Unselbständigkeit und Untrennbarkeit von der Geschichte belassen werden können. Durch die § 10, 1a Abs. 3 getroffene Bestimmung ist den zwei Hauptrichtungen in der Entwicklung der Geographie Rechnung getragen; zugleich ist durch die Bestimmungen von § 10, 1b und § 19, 4 dafür gesorgt worden, dafs unter der veränderten Stellung der Geographie der geschichtliche Unterricht nicht zu leiden habe.

Durch die in den §§ 9, 10 (vergl. § 3, 2. § 35) angewendeten Ausdrücke Hauptfächer und Nebenfächer ist nicht ein verschiedener Wert der Prüfungsfächer an sich bezeichnet, sondern ein Unterschied, welcher erst aus der von dem Kandidaten gemäfs § 9 getroffenen Wahl hervorgeht und nur für diesen Kandidaten Geltung hat. Demnach haben dieselben Prüfungsfächer, z. B. die lateinische und die griechische Sprache, welche für den einen Kandidaten Hauptfächer sind, für einen andern, welcher z. B. die deutsche Sprache und die Geschichte zu seinen Hauptfächern gewählt hat, die Geltung von Nebenfächern.

Zu einem selbständigen Fache waren in dem Prüfungs-Reglement von 1868 die sämtlichen Fächer der Naturbeschreibung vereinigt. Dies scheint weder dem wissenschaftlichen Charakter der fraglichen Fächer vollkommen zu entsprechen, noch durch die Stellung erfordert zu werden, welche dieselben in der Aufeinanderfolge des Unterrichts an unseren höheren Schulen einnehmen. In Beachtung beider Gesichtspunkte sind in der vorliegenden Prüfungs-Ordnung einerseits Botanik und Zoologie, andererseits Chemie und Mineralogie je zu einem selbständigen Fache verbunden worden. Es bedarf nicht der ausdrücklichen Erklärung, dafs hierdurch nicht die wissenschaftliche Bedeutung der genannten Fächer herabgesetzt wird, sondern dafs den didaktischen Forderungen Rechnung getragen werden soll, da in den beiden fraglichen Fällen die Lehrbefähigung in dem einen Fache ohne die in dem andern nach der Lehreinrichtung unserer höheren Schulen kaum verwendbar ist. Als Folge ergiebt sich hieraus, dafs eine Lehrbefähigung nicht für Chemie oder für Mineralogie, sondern nur für die Kombination von beiden und zwar für beide in gleicher Höhe zuerkannt werden kann; ebenso in Betreff der Botanik und Zoologie. Die Schwierigkeit der Ausführung, zumal da in der Regel jeder dieser vier Gegenstände einem besonderen Prüfungs-Kommissar zugewiesen ist, wird kaum wesentlich gröfser sein, als bei der Geschichte, in welcher öfters die alte Geschichte durch einen anderen Examinator vertreten ist als die mittlere und neue, und dennoch nur für Geschichte überhaupt, nicht für einzelne Gebiete derselben eine didaktisch verwertbare Lehrbefähigung zuerkannt werden kann.

In Betreff der Nebenfächer ist als Grundsatz aufgestellt, dafs jedenfalls eines derselben dem gleichen Gebiete angehöre, wie die Hauptfächer; es wird hierdurch bezweckt, dafs jede Lehrbefähigung auf einer ausreichend breiten, der Art nach in sich zusammenhängenden Unterlage beruhe. Die obligatorische Verbindung eines bestimmten Nebenfaches mit einem Hauptfache ist auf diejenigen Fälle beschränkt worden, in welchen die Forderung sachlich unerläfslich oder, wie dies von der Hinzufügung der Physik zur Mathematik gilt, didaktisch unvermeidlich ist.

Durch die vorstehenden Bemerkungen werden die Gründe bezeichnet sein, welche zu den sachlichen Änderungen in der Revision der Prüfungs-Ordnung geführt haben. In formaler Hinsicht unterscheidet sich die vorstehende Prüfungs-Ordnung von dem bisher gültigen Reglement dadurch, dafs alles ausgeschieden worden ist, was nicht zur Information der Kandidaten erforderlich, sondern das geschäftliche Vorgehen der Prüfungs-Kommission zu regeln bestimmt ist. Dieser Unterschied ist neuerdings in allen analogen Fällen grundsätzlich eingehalten worden.

Mit den bezeichneten prinzipiellen Änderungen der Prüfungs-Ordnung ist zugleich eine erneute Erwägung der für die einzelnen Lehrfächer festzusetzenden Forderungen verbunden worden. Dem hie und da ausgesprochenen Wunsche nach einer möglichst allgemein gehaltenen Bezeichnung der Prüfungs-

Forderungen ist im Interesse ebensosehr der Prüfungs-Kommissionen als der Kandidaten nicht Folge gegeben worden; die eingehendere Bezeichnung der Prüfungs-Forderungen kann zwar die Unterschiede in der persönlichen Auffassung und Überzeugung der Examinatoren nicht ganz beseitigen, ist aber doch geeignet, den daraus sich ergebenden Folgen engere Schranken zu setzen. Die leitenden Gesichtspunkte für die Feststellung der einzelnen Forderungen sind aus den Erläuterungen zu den Lehrplänen vom 31. März 1882 zu entnehmen; indem auf diese ausdrücklich Bezug genommen wird, sind nur wenige Bemerkungen hinzuzufügen.

Zu § 12, 3. 4. Deutsche Sprache. Für das Erwerben der Lehrbefähigung in den unteren und mittleren Klassen ist die Forderung, insoweit sie das grammatische Gebiet betrifft, auf die Kenntnis der neuhochdeutschen Formenlehre und Syntax beschränkt. Aus den grofsartigen Erfolgen, welche gerade die deutsche Grammatik der historischen Sprachforschung verdankt, ist der neuhochdeutschen Grammatik in dieser ihrer Beschränkung eine gewisse Mifsachtung erwachsen; als ein äufseres Zeichen davon darf man wohl den Umstand ansehen, dafs im Vergleiche mit der zahllosen Menge der kenntnislos einander ausschreibenden Kompilationen für neuhochdeutsche Sprachlehre die auf ernster wissenschaftlicher Forschung beruhenden Bücher eine seltene Ausnahme bilden. Aber die Bücher des letzteren Charakters lassen erkennen, dafs in der durch die Prüfungs-Ordnung bezeichneten Kenntnis der neuhochdeutschen Grammatik eine an sich nicht zu unterschätzende und jedenfalls für die Aufgaben des Unterrichts unerläfsliche Forderung gestellt ist; die Erfüllung derselben und die davon zu erwartende Einwirkung auf den Schulunterricht kann dazu beitragen, der in bedenklicher Ausbreitung begriffenen Nachsicht gegen Inkorrektheiten des deutschen Schreibgebrauches Schranken zu setzen.

Zu § 12, 4. 5. Rhetorik, Poetik, Metrik sind nicht als selbständige Lehrgegenstände an den höheren Schulen zu behandeln; aber durch Verwertung der Klassenlektüre und im Anschlusse an dieselbe sind die Schüler mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Prosa und Poesie bekannt zu machen, und die Gesichtspunkte, welche für die Vorbereitung der Aufsätze und für ihre Korrektur bestimmend sind, gehören zu grofsem Teile dem Gebiete der Rhetorik an. Der deutsche Unterricht würde gefährdet werden, wenn der Lehrer erst im Falle des Unterrichtsbedarfes versuchen wollte, das Erforderliche sich anzueignen, und nicht vielmehr während des Verlaufes seiner Studien die Grundlage hierzu gewonnen hätte. Deshalb sind Rhetorik, Poetik, Metrik als Disziplinen bezeichnet, mit denen der zukünftige Lehrer des Deutschen, namentlich auf der obersten Stufe, sich bekannt erweisen soll. Über das Mafs der zu stellenden Forderungen ist absichtlich unterlassen eine genaue Formulierung zu geben; insbesondere für Poetik und Rhetorik wird auf Klarheit der Grundbegriffe ein weit höherer Wert zu legen sein, als auf etwaigen Umfang des stofflichen Wissens, welches auf jenen Grundlagen später leicht erworben wird.

Zu § 13, 2. 3. Lateinische und griechische Sprache. Für die Lehrbefähigung in den mittleren und oberen Klassen ist der Schwerpunkt der Forderungen gelegt in ausreichenden Umfang der Belesenheit, strenge Methode der Hermeneutik und in die hieraus sich ergebende Herrschaft über die betreffende Sprache nach Form und Stoff. Wenn zuweilen über den Mangel an Interesse der Schüler für den Unterricht in den alten Sprachen und über die ungenügenden Erfolge des Unterrichts geklagt wird, so läfst sich der Zweifel nicht abwehren, ob die Lehrer in der Sprache und der Litteratur, in welche einzuführen ihre Aufgabe ist, sich selbst ausreichend einheimisch gemacht haben. Deshalb ist, selbst abgesehen von der Bedeutung, welche umfassende Belesenheit für das wissenschaftliche Studium hat, aus dem bezeichneten praktischen Gesichtspunkte ihr ein wesentliches Gewicht in der Prüfung beigemessen. — Die Aneignung strenger Methode der Hermeneutik, durch welche die Lektüre-Stunden erst ihren Wert und ihren bildenden Einflufs gewinnen, läfst sich durch das blofse, in Vorlesungen und Büchern dargebotene Vorbild nicht leicht erreichen, vielmehr ist es von

entscheidendem Werte, dafs der Studierende die in den philologischen Seminaren gebotene Gelegenheit benutzt habe, seine eigenen Versuche der belehrenden Kritik zu unterwerfen. — Dafs ein Kandidat schon auf der Universität irgend einer einzelnen Partie der Altertumskunde ein spezielles, zu selbständiger Forschung fortschreitendes Studium zugewendet habe, ist durch die gestellten Forderungen keineswegs ausgeschlossen; mit Recht geben die Universitäts-Seminare Anlafs dazu. Aber die Erfüllung der Aufgaben des altklassischen Unterrichts würde gefährdet werden, wenn eine derartige Spezialität als Ersatz für den unerläfslichen Umfang der Belesenheit sollte betrachtet werden.

Zu § 13, 3. Der im § 23 des Reglements von 1866 gewählte Ausdruck, dafs für den philologischen Unterricht in den obersten Klassen eine „wissenschaftlich begründete" Kenntnis der lateinischen und griechischen Grammatik zu erfordern sei, ist absichtlich vermieden worden. Nach der gegenwärtig überwiegenden Richtung der Sprachforschung kann derselbe die Auffassung erfahren, dafs darunter die historische Begründung der griechischen und der lateinischen Formenlehre, vielleicht selbst Anfänge zu einer historischen Begründung der Syntax zu verstehen seien und infolge hiervon ein umfassendes sprachvergleichendes Studium von den Lehramtskandidaten erfordert werde. Eine solche Forderung allgemein zu stellen, giebt das thatsächliche Bedürfnis des Gymnasialunterrichtes kein Recht; auch ist die Besorgnis begründet, dafs durch eine so umfassende Forderung und durch die darin liegende Begünstigung der Betrachtung des Zusammenhanges der Sprachen die für den Gymnasialunterricht entscheidend wichtige Vertiefung in die beiden klassischen Sprachen selbst und in ihre Litteratur eine bedenkliche Beeinträchtigung erfahre. Dagegen ist von dem philologischen Lehrer auf der obersten Stufe jedenfalls zu verlangen, dafs die Grammatik jeder einzelnen der alten Sprachen, der griechischen und der lateinischen, sowohl in ihrer Formenlehre als namentlich in ihrer Syntax ihm nicht eine blofse zusammenhangslose Sammlung von Regeln bleibe, sondern dafs das Einzelne in bestimmte Gruppen verbunden und unterschieden in einen durchsichtigen Zusammenhang gebracht sei. Diese für den Erfolg des grammatischen Schulunterrichts entscheidende und das Mafs der allgemeinen Möglichkeit nicht überschreitende Forderung ist daher durch die Prüfungs-Ordnung bezeichnet worden.

Zu § 14, 3. 15, 3. Französische und englische Sprache. In dem bisherigen Reglement (§ 25, Absatz 2) ist „Kenntnis der Hauptergebnisse der romanischen Sprachforschung und der geschichtlichen Entwicklung beider Sprachen" nur als „wünschenswert" bezeichnet. Diese Bestimmung kann der in dem wissenschaftlichen Studium dieser beiden Sprachen gegenwärtig eingehaltenen Richtung, welche auch in der Vertretung an den Universitäten ihren gebührenden Ausdruck gefunden hat, nicht mehr als entsprechend angesehen werden; daher ist für die vollständige Lehrbefähigung die fragliche Kenntnis ausdrücklich erfordert worden. Hierbei ist jedoch Folgendes zu beachten.

1. Die entscheidende Bedeutung für das Erwerben der vollständigen Lehrbefähigung ist der gründlichen Kenntnis der gegenwärtigen Sprache, ihrer sicheren Beherrschung für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch und einem gewissen Umfange der Belesenheit in ihrer Litteratur beizumessen. Durch die strenge Einhaltung dieser Forderung ist der Erfolg des neusprachlichen Unterrichtes bedingt, aber auch im wesentlichen gesichert; dagegen würde der Erfolg des Unterrichtes auf das schwerste geschädigt werden, wenn der Nachweis von Kenntnissen über die historische Entwicklung der Sprache irgend wie als Ersatz von Mängeln in der Beherrschung der gegenwärtigen Sprache gelten dürfte.

2. Für den in der Prüfung zu erfordernden Nachweis historischer Sprachkenntnis ist ein bestimmtes Mafs bezeichnet. Der wissenschaftlichen Forschung und ihrer Mitteilung durch den Universitäts-Unterricht hierdurch eine Grenze setzen zu wollen, liegt aufserhalb der Aufgabe einer Prüfungs-Ordnung; wohl aber hat diese darauf Bedacht zu nehmen, dafs nicht etwa durch eine weitere Ausdehnung der Prüfungsforderungen in

Betreff der historischen Sprachkenntnisse das Interesse für die gegenwärtige Sprache gelähmt und infolge davon der in dieser Hinsicht unbedingt zu stellende Anspruch thatsächlich unerfüllbar werde.

Zu § 21, 1. Mathematik. Durch das Reglement von 1866 (§ 29, Absatz 1) ist mit Recht darauf Bedacht genommen, dafs behufs Erwerbung der untersten Stufe der mathematischen Lehrbefähigung jedenfalls die Befähigung zu zweckmäfsiger Erteilung des Rechenunterrichts erwiesen werde. Da die zu diesem Zwecke gewählte Formulierung „Kenntnis der Methoden des Rechenunterrichts" in den Rahmen der Prüfungs-Ordnung kaum pafst und nicht frei von der Gefahr der Mifsdeutung ist, so ist statt dessen die bestimmtere Forderung ausgesprochen worden, dafs der Kandidat die für zweckmäfsige Erteilung des Rechenunterrichts erforderliche Bekanntschaft mit den Eigenschaften des dekadischen Zahlensystems nachzuweisen hat.

Zu § 21, 3. Durch das bisherige Reglement ist für die Lehrbefähigung in den obersten Klassen erfordert, dafs der Kandidat sich als „ausgebildeten Mathematiker" zeige und in den Gebieten der höheren Geometrie, der höheren Analysis und der analytischen Mechanik „eigene Untersuchungen mit Erfolg anstellen könne." In der thatsächlichen Ausführung dieser Forderung wird jedenfalls der Umstand nicht unerwogen gelassen sein, dafs die zu prüfenden Kandidaten eben erst am Schlusse ihrer Universitätsjahre stehen; es schien jedoch angemessen, dieser Erwägung schon durch den Wortlaut der Prüfungs-Ordnung Rechnung zu tragen. Es liegt in dem Wesen der Mathematik, dafs von dem Lehrer in den obersten Klassen klare Einsicht und sichere Bewegung auf Gebieten gefordert werden mufs, welche für den Unterricht weniger unmittelbare Verwendung finden, als dies im wesentlichen von denjenigen Kenntnissen gilt, welche auf den sprachlichen und historischen Gebieten von den Kandidaten erfordert werden. Die Ansprüche in dieser Hinsicht sind in der Höhe zu stellen, dafs dadurch dem mathematischen und dem mathematisch-physikalischen Unterricht auf der obersten Stufe lichtvolle und selbst zu weiterem Studium anregende Behandlung gesichert werde, und dafs der Kandidat die Befähigung gewonnen habe, auf seinem Gebiete mit Freudigkeit und mit Erfolg weiter zu arbeiten. Aus diesen Gesichtspunkten wird die jetzt gewählte Formulierung ihre Erklärung finden, sowohl in Betreff dessen, was ausdrücklich erwähnt, als dessen, was unerwähnt gelassen ist. So kann die für die oberste Stufe der physikalischen Lehrbefähigung erforderte Kenntnis von den grundlegenden mathematischen Untersuchungen zu der Anwendung elliptischer Funktionen führen; aber es hat vermieden werden sollen, durch Erwähnung derselben an dieser Stelle zu dem Anspruche auf Bekanntschaft mit diesen Untersuchungen in ihrem ganzen Umfange einen Anlafs zu geben. Dagegen bietet die erforderte Bekanntschaft mit den Grundgesetzen der analytischen Mechanik ein vorzügliches Mittel, die Vertrautheit des Kandidaten mit der Differential- und Integralrechnung zu ermitteln, und ist zugleich von hoher Bedeutung für die Einsicht in die Grundgesetze der Physik.

Der erwähnte Umstand, dafs das Verhältnis des in der Prüfung geforderten Wissens zu seiner unmittelbaren Verwendung im Unterrichte auf dem mathematischen Gebiete ein merklich anderes ist, als für die meisten anderen Lehrgegenstände, giebt besonderen Anlafs an die Allgemeingültigkeit der in § 27, 1 der Prüfungs-Ordnung enthaltenen Bestimmung zu erinnern, dafs behufs Erwerbung der Lehrbefähigung auch für die obersten Klassen von der Ermittelung der für die niederen Stufen erforderlichen Kenntnisse keinesfalls Abstand genommen werden darf. Durch die strenge Einhaltung dieses Verfahrens werden übrigens die Kandidaten darauf hingewiesen, dafs für die vom Lehrer zu erfordernde Kenntnis der elementaren Mathematik die aus dem Schulunterrichte bewahrte Erinnerung und feste Grundlage nicht ausreicht, dafs sie es vielmehr als einen wesentlichen Teil ihrer mathematischen Bildung betrachten müssen, die elementaren Grundbegriffe und den Zusammenhang des gesamten Lehrstoffes der elementaren Mathematik sich durch erneutes Nachdenken zu voller Klarheit gebracht zu haben.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. J. Rappold, Unsere Gymnasialreform. Kritische Bemerkungen, Erwägungen und Vorschläge zum revidierten Lehrplan vom Jahre 1884 nebst den dazu gehörigen „Instruktionen“ und zu den „Weisungen“ vom Jahre 1885. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1886. 79 S.

2. W. Loewenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1887. VIII u. 152 S. 2,40 M. — Der Verf. will eine der männlichen und weiblichen Jugend gewidmete Einheitsschule, welche die Lebenszeit von acht bis achtzehn Jahren in zehn Jahresklassen umfafst. Auf seine weiteren Entwickelungen näher einzugehen, müssen wir uns für jetzt versagen.

3. Virgilii Maronis grammatici opera. Edidit Johannes Huemer. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1886. XV u. 195 S. 2,40 M. — Erste wirklich kritische Ausgabe der Epitomae und Epistolae des V. M. von der Hand eines sachkundigen und gewissenhaften Gelehrten.

4. Fragmenta poetarum Romanorum. Collegit et emendavit Aemilius Baehrens. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri 1886. 427 S. 4,20 M. — „Praeter inscriptiones (cf. PLM. I p. VI) scaenicae poeseos reliquias ... non minus secludendas putavi quam eas, quae ex saturis Menippeis aetatem tulerunt.“ In der Praefatio eine Abhandlung über den versus Saturnius. Reichhaltiger, aber unvollständiger und nicht überall zuverlässiger kritischer Apparat. Das Ganze praktisch eingerichtet und für den Gebrauch bequem, aber nicht frei von Nachlässigkeiten und voll von flüchtigen, zum Teil unbesonnenen oder ganz unhaltbaren Konjekturen.

5. Dissertationes philologae Vindobonenses. Volumen I. Lipsiae sumptus fecit G. Freytag, Pragae sumptus fecit F. Tempsky MDCCCLXXXVII. 348 S. gr. 8. — Inhalt: C. Kunst, De Theocriti versu heroico. 125 S. — S. Reiter, De syllabarum in trisemam longitudinem productarum usu Aeschyleo et Sophocleo. 112 S. — J. Kubik, De M. Tullii Ciceronis poetarum Latinorum studiis. 121 S.

6. F. W. Schmidt, Kritische Studien zu den Griechischen Dramatikern. Nebst einem Anhang zur Kritik der Anthologie. Zweiter Band: Zu Euripides. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. IV und 511 S. gr. 8. — Inhaltsreiches Buch, gelehrt und scharfsinnig.

7. M. Fabi Quintiliani institutionis oratoriae libri duodecim. Edidit Ferdinandus Meister. Vol. II libri VII—XII. Lipsiae sumptus fecit G Freytag, Pragae sumptus fecit F. Tempsky. MDCCCLXXXVII. 363 S. 1,50 M. — S. 298 beginnt der sehr brauchbare Index. In den Addenda, wie auch im Text, manches Neue (darunter Beiträge von Becher, Kiderlin, Wölfflin) und zugleich Gute. Die Ausgabe ist für den Gebrauch bequem und namentlich auch wegen ihres billigen Preises empfehlenswert.

8. E. Gropp und E. Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte. Für den Schulgebrauch zusammengestellt. Leipzig, Rengersche Buchh. (Gebhardt u. Willisch), 1887. XII u. 245 S. 2 M. — Das Buch bildet einen Teil der französischen und englischen Schulbibliothek, herausgegeben von O. E. A. Dickmann. Es enthält Stoff für die Klassen Tertia bis Prima. Neben älteren Dichtern, unter denen die Beiträge aus Shakespeare hervorzuheben sind, wurden besonders die englischen und amerikanischen Dichter des 19. Jahrhunderts berücksichtigt. Die Gedichte sind chronologisch geordnet. An manchen Stellen sind aus pädagogischen Gründen kleine Änderungen vorgenommen worden, Orthographie und Interpunktion sind einheitlich behandelt worden. Den Schlufs bilden biographische Notizen. Gutes Buch.

9. F. Sander, Dante Alighieri, der Dichter der göttlichen Komödie. Ein Lebensbild. Mit Dantes Brustbild nach Giotto. Zweite, erweiterte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. VI und 261 S. 4,50 M. — 1) Dantes Leben im Überblick. 2) Dante als Dichter und Schriftsteller. 3) Dantes geistige Welt. Inhalt und Darstellung sind gleich vortrefflich; das Buch verdient in weiteren Kreisen bekannt zu werden.

10. C. Schumacher, De re publica Rhodiorum. Inaugural-Dissertation. Heidelberg, C. Winter Universitätsbuchhandlung, 1886. 64 S. 1,80 M. — 1) Quaenam rationes iuraque fuerint constituta inter Rhodum caput et Camirum, Jalysum, Lindum; 2) Quaenam capitis fuerit rerum publicarum forma.

11. Justus Perthes' Elementar-Atlas. Für Schulen des deutschen Reiches bearbeitet von Herm. Habenicht. Neue umgearbeitete Ausgabe. Gotha, Justus Perthes, 1887. 12 Karten. 1 M. — Ein jedenfalls den Anforderungen des ersten geographischen Unterrichts recht entsprechender Atlas.

Berichtigung.

Im Jahrgang 1886 Jahresb. S. 361 ist unter Nr. 50 zu lesen: „Curt Steffen“ (statt „Th. Vogel“) und Z. 3 „derer“ hinter „Ansicht“ einzufügen.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der evangelische Religionsunterricht auf den höheren Lehranstalten.

Die Gegensätze, welche noch immer unsere evangelische Kirche verwüsten, üben zu gutem Glück nur einen geringen Einfluſs auf den Inhalt, das Ziel und die Methode des Religionsunterrichtes aus. Mit fester, sicherer Hand ist immer wieder die Bibel selbst in den Mittelpunkt der christlichen Religionslehre gestellt worden. Biblische Geschichte des Alten und besonders des Neuen Testamentes, Bekanntschaft mit dem Hauptinhalte der heiligen Schrift, besonders des Neuen Testamentes, und mit den sichern Thatsachen in Betreff der Abfassung der einzelnen Bücher: das ist auch nach den Lehrplänen für die höheren Schulen vom 31. März 1882 die Hauptaufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes, ja bis zu den obersten Klassen hin die einzige Aufgabe neben der Katechismuslehre, der Erklärung des Kirchenjahres, der Einprägung einiger bedeutender Kirchenlieder. Der reiche Inhalt der heiligen Schrift, vornehmlich die evangelische Lehre in ihrer ursprünglichen, biblischen Fassung soll den jugendlichen Gemütern nahe gebracht und eingeprägt werden. Indem darauf der Nachdruck gelegt wird, wird jedem Abirren von dem evangelischen Grunde, welchen die Reformation wiedergewonnen hat, vorgebeugt. Es ist die gewissenhafte Ausführung eines bedeutsamen Auftrages jener groſsen Zeit. Wie Luther in einer im ganzen unübertrefflichen Übersetzung die Bibel, an welcher sich unser religiös-sittliches Leben bildet und miſst und immer von neuem erfrischt, der deutschen evangelischen Christenheit gab, sie zu eigener, freier Prüfung jedem einzelnen zugänglich machte, so hat er diesem Buch der Bücher auch den Weg in die Schule gebahnt: er hat die Bibel nicht bloſs den Erwachsenen zu fleiſsiger Lektüre empfohlen, sondern

auch verlangt, dafs sie „in den höhern und niedern Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection" sei (s. Joh. Müller, Luthers ref. Verdienste um Schule u. Unterricht. 2. Aufl. 1883 S. 51 f.).

Gehen auch entsprechend den verschiedenen Richtungen, wie sie sich im Drange einer grofsartigen Entwicklung bilden mufsten, die theologischen Anschauungen der Religionslehrer vielfach auseinander — der Religionsunterricht, welcher ein immer tieferes Eindringen und Einleben in die heiligen Schriften, den kostbarsten Schatz der evangelischen Kirche, erstrebt, wird von jenen Meinungsverschiedenheiten auf der unteren und mittleren Stufe schlechterdings gar nicht berührt —, dogmatische wie kritische Velleitäten sind prinzipiell ausgeschlossen (sollen es jedenfalls sein). Und wenn auf der Oberstufe, wie es die neuen Lehrpläne nahe legen und wie es ja doch wohl irgendwo unter sicherer Leitung für die heranwachsende Generation geschehen mufs, einige kritische Streiflichter auf die Bibel, ihre Entstehung, ihren Inhalt geworfen werden, so wird durch eine besonnene Kritik die Sammlung und Vertiefung des Gemütes, die Innigkeit des religiösen Lebens nicht gefährdet, sondern es werden nur anregende, fördernde, klärende Momente dem Unterricht zugeführt. Das Wesentliche bleibt eben auch hier die Betrachtung dessen, was über jedem Zweifel, jeder kritischen Anfechtung erhaben ist.

Die fast überall durchgeführte dreimalige Behandlung des Alten und des Neuen Testamentes entspricht durchaus nur der Bedeutung dieser heiligen Schriften. In wesentlicher Übereinstimmung wird auf den höheren Lehranstalten das Alte Testament in Sexta, Quarta, Unter-Sekunda, das Neue Testament in Quinta, Unter-Tertia, Ober-Sekunda behandelt. Wenn auch das nämliche Bild wiederholt erscheint, selbstverständlich erweitert es sich, indem man „wie auf gewundener Staffel aufklimmt".

Die folgenden Zeilen sollen die glückliche Übereinstimmung, welche sich auf diesem Gebiete des Unterrichts findet — ein erfreuliches Resultat, das wir in erster Linie der Unterrichtsverwaltung verdanken —, markieren und einige Wünsche, deren Erfüllung diesem wichtigen Zweige der Jugenderziehung förderlich zu sein scheint, zum Ausdruck bringen.

Bei der ersten Behandlung der biblischen Geschichten wird mit innerer Notwendigkeit eine Auswahl in sich abgeschlossener, abgerundeter Erzählungen getroffen, der Zusammenhang nicht absichtlich zerrissen, die Ordnung nicht gestört, aber auch nicht nachdrücklich hervorgehoben; die verbindenden Mittelglieder können sehr wohl eine Zeit lang latent bleiben. Es würden sonst die Schwierigkeiten für die Fassungskraft der Kinder, die sich in eine fremde, wenn auch einfache und leicht zu überschauende Welt versetzt sehen, zu grofs werden. Wegen der stets zunehmenden Verwicklung der Verhältnisse wird auf der Unterstufe die alttestamentliche Geschichte am Ende der Richterzeit oder der Re-

gierung Davids, die neutestamentliche zuweilen schon mit dem Kreuzestode Jesu abgebrochen.

Von der gröfsten Bedeutung ist die überall erstrebte lebendige, innerliche Aneignung der biblischen Geschichten, die sich in der Freudigkeit des Wiedererzählens offenbaren wird. Die biblischen Geschichten werden gelesen, in knapper Erklärung werden den Schülern die nötigen Lichter aufgesteckt — der Lehrer erzählt in einfacher, schlichter Weise, die fähigeren Schüler erzählen zuerst ihm nach —, und schliefslich werden auch die mittelmäfsigen Geister zu immer regerem Wetteifer mit fortgerissen. Eine ängstlich genaue Wiedergabe des biblischen Wortlauts wird mit Recht nicht gefordert, wohl aber lehnt sich bei eingehender, liebevoller Behandlung die Erzählung ganz von selbst an die biblischen Worte an. Die biblischen Geschichten sollen und dürfen ihres altertümlichen Gewandes nicht entkleidet, ihr Geist darf nicht verflüchtigt werden (O. Schulz). Durch die unausgesetzte Übung des Wiedererzählens wird dieser Unterrichtsgegenstand nicht blofs ganz nebenbei die geistige Kraft der Schüler sehr wesentlich heben und weit über seine eigentümliche Sphäre hinaus fördernd in den Schulorganismus eingreifen, sondern vor allen Dingen wird von vornherein nach Möglichkeit die Erreichung des höchsten Zieles gesichert: es handelt sich um nichts geringeres als darum, dafs im Laufe der Zeit die Schüler so mit der Bibel vertraut werden, dafs ihnen bei blofser Bezeichnung der biblischen Hauptschriften ihr unvergleichlich reicher Inhalt gewissermafsen vor die Seele gezaubert wird.

Bei der zweiten Behandlung wird der Blick der Schüler für den Zusammenhang der jüdischen wie der urchristlichen Geschichte geschärft und dort die Erzählung bis zur Zerstörung Jerusalems, hier bis zum Ende der Wirksamkeit Pauli weitergeführt. Noch anziehender und lebendiger gestaltet sich der Unterricht dadurch, dafs der Schauplatz der heiligen Geschichte beleuchtet und dafs die heilige Geschichte bestimmter zu dem zeitgeschichtlichen Hintergrunde in Beziehung gesetzt wird. Sie kann nur an Kraft und Klarheit gewinnen, wenn sie nicht zwischen Himmel und Erde schweben bleibt, sondern fest in den Rahmen der Weltgeschichte eingefügt wird, wenn Hemmungen und Förderungen der weltgeschichtlichen Lagen zur Anschauung gebracht werden. Kaum bedarf es der Erwähnung, dafs die jüdische Geschichte weder auf dieser noch auf der folgenden Stufe mit all ihren „Einzelheiten und Sonderheiten“ gelehrt wird und dafs neben dem Zusammenhang der Entwicklung nur die wichtigsten Offenbarungen und Erscheinungen in diesem auserwählten Volke ins Auge gefafst werden. — Für die Behandlung der neutestamentlichen Geschichte auf der unteren, der alttestamentlichen auf der unteren und mittleren Stufe ist ein „biblisches Lesebuch“ geradezu unentbehrlich geworden.

Unter den Klassen, die oben aufgezählt wurden, war die

Ober-Tertia nicht: für diese Klasse ist noch das Pensum zu bestimmen. Einer glücklichen Anregung des hiesigen Schulkollegiums zufolge ist etwa in Verbindung mit der Reformationsgeschichte eine Auswahl aus Luthers Schriften den Schülern in Ober-Tertia, wo sie auch im Geschichtsunterricht mit dem Reformationszeitalter vertraut gemacht werden, vorzulegen. Daneben möchte es sich empfehlen, wie verschiedene Anstalten es machen, Erläuterungen des Katechismus, der mittlerweile gedächtnismäfsig angeeignet ist, zu geben. Diese Klasse steht genau in der Mitte: hier wird am besten ein Einschnitt gemacht, der Religionsunterricht zu einem gewissen Abschlufs gebracht. So erhalten auch die Schüler, welche aus den Mittelklassen abgehen, im Anschlufs an den Katechismus Glaubens- und Sittenlehre in nuce, so sind sie auch bei der Betrachtung der beiden Brennpunkte der christlichen Kirchengeschichte — dem urchristlichen Zeitalter und der Reformationszeit — ein wenig verweilend stehen geblieben.

Bei der dritten Behandlung der heiligen Schrift wird aufser der Befestigung und der Vertiefung des bisher von den Schülern errungenen religiösen Wissens die Betrachtung über die poetisch-didaktischen und die prophetischen Bücher des Alten und des Neuen Testamentes ausgedehnt und das Wichtigste aus der Entstehungsgeschichte der einzelnen biblischen Schriften ins Auge gefafst. Ein besonders lebhaftes Interesse darf man ohne weiteres für die Aufhellung des Verwandtschaftsverhältnisses der synoptischen Evangelien und für die Beleuchtung der Beziehungen zwischen den paulinischen Briefen und der Apostelgeschichte voraussetzen. Selbstverständlich werden die bezüglichen Mitteilungen in knappem Mafse gemacht, jedenfalls aber müssen auf dieser Stufe die gewichtigsten Probleme der heutigen Bibelforschung gestreift werden: für die Mehrzahl unserer Schüler, welche die gebildeten Elemente der nächsten Generation ausmachen, würde sich nicht leicht wieder eine ausreichende Gelegenheit zu solchen Betrachtungen bieten. Und reif dafür sind sie auf dieser Stufe auch, wenn der frühere Unterricht irgend seine Schuldigkeit gethan hat.

Es kann nur förderlich sein, dafs in ausgedehnterer Weise als früher die alttestamentlichen Propheten auch nach ihrer politischen Bedeutung gewürdigt werden; anregende Ausführungen findet man darüber u. a. in Hausraths „Geschichte der alttestamentlichen Litteratur“ und Fr. Köstlins „Jesaia und Jeremia“. Mit Recht wird ferner die äufserliche Auffassung der sog. messianischen Weissagungen des Alten Testamentes mehr zurückgedrängt. So bedeutungsvoll auch die Messiashoffnungen des jüdischen Volkes sind, — die Behandlung alttestamentlicher Stellen nach alter mechanischer Inspirationstheorie wird weder der göttlichen Offenbarung noch dem Geistesleben der Menschenkinder gerecht.

Von den neutestamentlichen Schriften erfahren dem heutigen Stande der Forschung[1]) entsprechend das Lukasevangelium, das ja freilich besonders in den eigentümlichen Gleichnissen einen unvergleichlichen Schatz, welcher stete Berücksichtigung erheischt, birgt, — und das Johannesevangelium eine minder häufige Behandlung: für die Schule zumal kann es gar nicht in Frage kommen, dafs die Bedeutung des synoptischen Christusbildes gröfser ist als die des johanneischen. — Eingehendere Erörterungen über einzelne Fragen unterlasse ich diesmal mit gutem Bedacht. In welcher Weise übrigens nach meiner Meinung die Kritik ernst und besonnen für den Religionsunterricht auf der Oberstufe fruchtbar gemacht werden kann, habe ich in einer Reihe von Aufsätzen, welche in der Zeitschr. f. prakt. Theol. Jahrg. 1887 f. zum Abdruck kommen werden, dargelegt.

Für die obersten Klassen (Ober- und Unter-Prima) verbleiben aufser den Repetitionen folgende Aufgaben: neutestamentliche Abschnitte werden im Urtext gelesen und besprochen, Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre, die wichtigsten Unterscheidungslehren der christlichen Konfessionen, die Hauptepochen der Kirchengeschichte und ihre hervorragenden Träger werden behandelt. (Sehr zu empfehlen sind zur Benutzung in den oberen Klassen die jüngst in zweiter Auflage erschienenen Lehrbücher von P. Mehlhorn.)

Über die Stellung des Religionsunterrichtes im Lehrplan der höheren Schulen haben sich die Ansichten erfreulich geklärt. Er ist ein integrierender Bestandteil desselben und mufs es bleiben, wie es beredt von Wiese (Protokolle der Konf. über d. höh. Schulwesen Okt. 1873 S. 105 ff.), Kern (Grundrifs der Pädagogik § 26) u. a. ausgeführt ist. Aber man sollte diese wichtigen Unterrichtsstunden nicht denen übertragen, welche sie ohne innern Beruf, welche sie mit einem gewissen Widerstreben erteilen. Soweit es zu vermeiden, sollte man überhaupt nicht diejenigen Lehrer dazu heranziehen, welche nur eine Neben-, eine Notfakultas in der Religion haben. Da sie den Gegenstand nicht in voller Sicherheit beherrschen, klammern sie sich erfahrungsmäfsig meist ängstlich an das Traditionelle an. Und doch gilt es wahrlich auch für dieses Gebiet, dafs „der Unterricht an den höheren Schulen nicht den Inhalt einer Tradition bewahren darf, welchen die wissenschaftliche Forschung beseitigt hat“.

Der Wunsch, die Abiturienten möchten keiner Prüfung in der Religion unterworfen werden, ist oft geäufsert worden, aber bisher, obwohl einige Anzeichen auf eine nahe Erfüllung hinzudeuten schienen, unerhört geblieben. Das Ziel, dessen Erreichung durch die Prüfung gesichert werden sollte, ist zweifellos unver-

[1]) Ich verweise auf meine Untersuchungen über die synoptischen Evangelien (1883), über das Johannesevangelium (1884) und auf den Aufsatz „der lucanische Reisebericht“ in der Zeitschr. f. wiss. Theol. 1886.

rückt im Auge zu behalten. „Dem Schüler soll ein solches Mafs des Wissens auf dem religiösen Gebiete vermittelt werden, dafs er nicht allein mit den Lehren, den Vorschriften und der geschichtlichen Entwickelung seiner Konfession bekannt ist, sondern auch zu der Festigkeit eines begründeten Urteiles über das Verhältnis derselben zu andern Bekenntnissen oder zu besonderen Zeitrichtungen befähigt wird" (Erl. zu d. Lehrpl. der Gymn. März 1882). Aber kann dies Ziel ohne die Prüfung nicht erreicht werden? Sollte die Prüfung in diesem Gegenstande nötiger sein als in der deutschen Litteratur? Das müfste ein schlechter Lehrer sein, welcher für die Religionsstunde nur durch den Hinweis auf die Schrecken des Examens das Interesse der Schüler erzwingen könnte. Der lebhafte Wunsch indes, diese Prüfung beseitigt zu sehen, entspringt aus Erwägungen, die noch viel ernster und gewichtiger sind. Durch die nachwirkende Angst und Qual der Vorbereitung und der Prüfungsstunde wird leicht ganz erheblich die weihevolle Innerlichkeit des religiösen Lebens beeinträchtigt — und die Belastung der Abiturienten durch den Umfang des Memorierstoffes ist entschieden eine zu grofse — trotz der oft empfohlenen Beschränkung. Es hat hier eben alles, was von den untersten bis zu den obersten Stufen hin gelehrt und getrieben wird, eine gröfsere Bedeutung und Wichtigkeit an und für sich, es kann hier kaum von elementaren Stufen, welche man allmählich ganz überwindet, die Rede sein. Jedenfalls gehören die Vorbereitungen der Abiturienten auf diesen Prüfungsgegenstand zu den zeitraubendsten und ängstlichsten, — und schliefslich wird meist nur das willige Gedächtnis prämiiert. Also — ceterum censeo.

Andere Wünsche betreffen endlich den Konfirmandenunterricht. Es fragt sich, ob er für die Schüler der höheren Lehranstalten überhaupt, jedenfalls ob er in dem üblichen Umfange erforderlich ist. Man kann jetzt nach längeren Erfahrungen das Für und Wider der Abweichung von der früheren Praxis ins Auge fassen, man hat hauptsächlich zu erwägen, dafs der Religionsunterricht zumeist in den Händen von Lehrern ist, welche theologische Studien gemacht und oft genug aufser dem Oberlehrerexamen das eine und selbst beide theologischen Examina absolviert haben, und dafs bei den immer häufigeren Dispensationen der Konfirmanden vom Religionsunterricht in der Schule der methodisch geordnete Gang dieses Unterrichtsgegenstandes für viele, und zwar für den einen hier, für den andern da, eine bedauerliche Unterbrechung erfährt. Die Anregungen, welche in dieser wichtigen Frage Bonitz (s. Prot. der Oktoberkonf. S. 119 ff.), Klix (Vorw. des bibl. Lesebuches von Schulz-Klix) u. a. gegeben haben, sind bisher leider ohne Folgen geblieben; dennoch dürfen weitere Versuche einer Verständigung mit den kirchlichen Behörden nicht von der Tagesordnung abgesetzt werden.

Geradezu störend aber greift — wenigstens gilt das für

Berlin — die Lage der Konfirmandenstunden in die Unterrichtszeit der Schule ein. Eine allgemeinere Beschränkung des Unterrichts auf die Vormittagsstunden, wie es die grofsstädtischen Verhältnisse, wie es Rücksichten auf die Gesundheit der Schüler, auf ungestörte häusliche Arbeitszeit immer dringender erfordern, wird dadurch unmöglich gemacht. Die leidige Überbürdungsfrage steht, wie man sieht, in recht naher Beziehung dazu. Es ist besonders bedauerlich, dafs von dieser Einrichtung die erheblich gröfsere Anzahl der Nicht-Konfirmanden in so empfindlicher Weise mitbetroffen wird. Würde der Konfirmandenunterricht (sei es in dem bisherigen, sei es in einem beschränkteren Umfange) am Nachmittage erteilt, so hätten eben nur die Konfirmanden den Extraweg, — und der Weg zum Geistlichen ist für die Mehrzahl kürzer als der zur Schule. Bald würden sich auch die Geistlichen, welche jetzt unsere Schüler nach drei oder vier Schulstunden vor sich sehen, überzeugen, dafs eine geeignete Nachmittagsstunde noch andere Vorzüge hat.

Berlin. August Jacobsen.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Karl Lange, Jean Paul Friedrich Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. Mit Richters Biographie. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1886[1]).

Die ersten drei Abschnitte der biographischen Skizze, welche die Zeit bis zu Jean Pauls Übersiedelung nach Weimar behandeln, zeigen, wenn wir von den letzten Seiten absehen, den Herausgeber im ganzen trefflich gerüstet und sind willkommen zu heifsen. Lange ist nicht nur mit den bereits bekannten Quellen vertraut, sondern er hat auch den ungedruckten Nachlafs Jean Pauls durchforscht und kennt die Stätten, in welchen der Dichter seine Jugend verlebte, aus eigener Anschauung. Wir vernehmen mit Interesse die Schilderung der Joditzer Kindheitsidyllen und können dem, was Lange über den Unterricht erwähnt, welchen Jean Paul damals genossen, wie über den Einflufs dieser Zeit auf seine spätere Entwicklung, unsere Zustimmung nicht versagen. Auch der Bericht über die Gymnasial- und Universitätszeit, sodann die Darstellung und Kritik von Jean Pauls pädagogischer Wirksamkeit in Schwarzenbach und Hof sind verdienstlich; gerade für letztere hat der Nachlafs wichtiges Material gespendet, und es ist nur zu bedauern, dafs der Herausgeber aufser dem Schwarzenbacher Lektionsplane nicht auch noch die Schulgesetze, über welche er bereits anderweitig berichtete, abgedruckt hat. Die letzten Seiten dieses Abschnittes sind der Unsichtbaren Loge, dem Hesperus und dem Fixlein gewidmet, schon diese aber gewähren uns eine arge Enttäuschung. Über den Hesperus weifs Lange nichts weiter zu melden als, es sei das Werk, „das von allen bisherigen Dichtungen am meisten durchschlug und ihm namentlich die Herzen der Frauen gewann"; nicht viel mehr erfahren wir über den Fixlein. Bei der Unsichtbaren Loge verweilt er zwar

---

[1]) Nebentitel: H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit, herausgegeben von Friedrich Mann.

länger, er beschränkt sich jedoch auf eine überflüssige, weil selbstverständliche Polemik gegen die unterirdische Erziehung des Helden, also gegen das Vorspiel der Dichtung; vom Fortgange derselben, also vom Wichtigsten, erfahren wir nicht das mindeste. Vielleicht aber hat uns Lange mit diesen letzten Seiten nur auf den Fortgang seiner eigenen Arbeit vorbereiten wollen. Wir lassen zunächst Zahlen sprechen. Den drei ersten Abschnitten, also der Zeit bis zu Jean Pauls Übersiedelung nach Weimar, sind vierzig Seiten gewidmet, der gesamten übrigen Zeit dagegen, trotzdem sie die bei weitem ereignisreichere und produktivere ist, nur dreiundfünfzig. Von diesen dreiundfünfzig sind aber wiederum fünfundzwanzig lediglich für die Levana bestimmt, es bleiben also für alles übrige in Summa achtundzwanzig Seiten. Halten wir mit dieser zweiten Hälfte die ersten vierzig Seiten zusammen, so können wir diese Lebensbeschreibung, welche nach des Verfassers ausdrücklicher Versicherung Jean Pauls „geistige Entwicklung in den Hauptzügen“ nachweisen soll, nicht anders denn als eine vollendete Mifsgeburt bezeichnen. Zwei wohlgeformte, fast tadelfreie Mannesfüfse tragen den Körper eines winzigen, nichtssagenden Zwerges, diesen Körper selbst aber verunziert wiederum ein mit ihm in keinerlei Proportion stehender Anwuchs oder Auswuchs: die überdies nicht einmal zu einem Ganzen verbundenen Bemerkungen des Herausgebers über die Levana. Viele wichtige Werke Jean Pauls werden überhaupt nicht, andere allerdings gelegentlich erwähnt, von Charakterisierung derselben jedoch oder gar von einer Darlegung von Jean Pauls Fortschreiten findet sich keine Spur; dagegen wiederholt Lange den längst widerlegten Irrtum von Gervinus, dafs der Dichter „die poetische Grundstimmung seiner Jugend lebenslang“ festgehalten habe. Ähnliches gilt auch vom Biographischen. Christian Otto allerdings kann nicht völlig ignoriert werden, wo aber bleiben, um nur diese zu erwähnen, J. B. Hermann, wo Fr. v. Örtel, Emanuel, Thieriot, Vofs, wo erfahren wir, die Dresdener Reise abgerechnet, etwas von den so überaus wichtigen Reisen der späteren Zeit? Jedes Konversationslexikon ist hierfür wie für anderes ein willkommnerer Führer. Diesen Einwänden gegenüber beruft sich Lange vielleicht darauf, dafs er ja des weiteren von Jean Pauls Stellung zur Philosophie geredet und sich schliefslich bemüht habe, seine dichterische Individualität in ihren Hauptzügen zu charakterisieren. Allein was ersteres betrifft, so wiederholt er nur bereits Bekanntes; überdies wird nur derjenige die Aufgabe befriedigend lösen, welcher der Frage gegenüber, ob in Fichte oder in Jacobi die Keime der zukünftigen Entwickelung zu suchen sind, selbst eine ganz feste Position einnimmt. Lange steht auf dem Standpunkte Herbarts; aber es war zu erwarten, dafs er auf Grund dieses seines Standpunktes die beiden anderen und eben damit Jean Paul kritisierte. Nicht viel besser steht es mit dem, was er über Jean Paul den Dichter

vorbringt. Er kommt nicht über das Oberflächlichste hinaus, dafs ihm nämlich kühne Phantasie, geistreiche Reflexion, tiefes, von herrlichem Humor begleitetes Gefühl eigen gewesen sind; unsere Verwunderung über diese Trivialität weicht jedoch sofort dem Erstaunen über die Geschicklichkeit, mit welcher auf Grund einer Stelle des Hesperus in demselben Atemzuge diese drei „hohen Gaben" in die „drei Seelen", die philosophische, empfindsame und humoristische, umgewandelt werden. Dafs Lange, ehe er an seine Biographie ging, einen Blick in Vischers Ästhetik warf, welche uns aufser anderem bekanntlich auch das Verständnis Jean Pauls erschlossen hat, kann gerade von ihm nicht verlangt werden, wohl aber hätte er zum mindesten die leichter verständliche Planck-sche Schrift nicht so vollständig ignorieren sollen. Was schliefslich die Bemerkungen über die Levana speziell betrifft, so berührt uns allerdings die warme Begeisterung, mit welcher die hohe Bedeutsamkeit des Buches hervorgehoben wird, wohlthuend; wenn es aber Lange nur gelungen wäre, durch eine strenge Analyse desselben und durch genaueres Eingehen auf seinen Inhalt die Berechtigung seines Urteils nachzuweisen! Jean Paul verfährt nicht streng systematisch, das ist richtig, und doch läfst sich eine bestimmte Disposition nachweisen. Der Herausgeber hätte sodann, damit ich nun das Wichtigste nenne, ausführlicher auf die Bemerkungen über das Spiel, die physische Erziehung, die Erziehung des Willens, über die Pflege der Mathematik, über die weibliche Erziehung eingehen müssen; er hätte vor allem das Wichtigste der Levana, nämlich Jean Pauls Ansichten vom Altertum und von den Gymnasien, beleuchten und den Zusammenhang derselben mit Herder aufzeigen müssen. Statt dessen kämpft er auch hier gegen längst Getötetes und erörtert des weiteren die Frage nach der Möglichkeit „angeborener Geistesschätze".

Ein ähnliches Urteil wie über diese Einleitung müssen wir leider über die Ausgabe der Levana selbst fällen. Auch hier soll zunächst das Verdienstliche des Herausgebers keineswegs verkannt werden. Es ist ebenso zu billigen, dafs er sich der neuen Orthographie bedient und die Interpunktion nach modernen Grundsätzen umgeändert hat, wie dafs er dem Texte die Ausgabe letzter Hand zu Grunde gelegt und dieselbe stellenweise auf Grund der ersten Ausgabe berichtigt oder in den Anmerkungen durch Zusätze der dritten Ausgabe ergänzt hat. Von den Anmerkungen ferner sind als dankenswert vornehmlich S. 91 Nr. 2, S. 278, S. 298 Nr. 2 hervorzuheben, auch S. XV Nr. 1 wäre hier zu nennen. Ein ganz besonderes Verdienst endlich hat sich der Herausgeber durch die Veröffentlichung einer Anzahl von bisher ungedruckten, dem Nachlafs entnommenen pädagogischen Aussprüchen Jean Pauls erworben. Eben dies freilich führt uns zu den Bedenken, welche wir auch gegen diesen Teil seiner Arbeit vorzubringen haben. Wir können es nimmermehr billigen, dafs diese Aussprüche, wie auch die

„pädagogischen Stücke aus seinen übrigen Werken" unter den Text als Anmerkungen gesetzt sind. Mit vollem Rechte bricht sich die Ansicht immer mehr Bahn, dafs höchstens solche Anmerkungen unter dem Texte stehen dürfen, welche zum Verständnis desselben unbedingt erforderlich sind, dafs alles übrige dagegen, da hierdurch nicht blofs der Genufs, sondern selbst das Verständnis des Textes thatsächlich beeinträchtigt wird, in einen Anhang am Ende des Textes zu verweisen ist. Andererseits läfst uns aber der Herausgeber gerade da, wo wir jene unentbehrlichen Anmerkungen erwarten, allzuoft im Stich. Um nur einiges hervorzuheben, weise ich auf Ausdrücke hin wie acta Sanctorum, die Karolina, Thomastag, Winchester-Kollegium, edicta perpetua, Phelloplastik, Teufels-Advokat, pays coutumier und pays du droit civil, à jour fassen; oder auf Namen wie Noverre, Bolland, Zach, Swammerdam, Krug, Madame Chatelet, Dessaline, Abt Vogler, Huart, Delille. Der Levana ist der Wuz beigegeben worden. Was Herrn Lange dazu veranlafst hat, ist nicht recht ersichtlich, zumal er selbst bekennt, dafs das vergnügte Schulmeisterlein als der „Vertreter einer glücklicherweise längst entschwundenen Zeit", als „Charakter, zu welchem die Lehrerwelt nicht nacheifernd aufschauen könnte", anzusehen sei.

Berlin. Paul Nerrlich.

F. Curschmann, Horatiana. Erklärungen und Bemerkungen zu einzelnen Gedichten und Stellen des Horaz. Berlin, Springer, 1887. 71 S.

Der Verfasser vorliegender Schrift hat binnen kurzer Zeit sich in der Horazlitteratur geltend zu machen gewufst. Mit Erfolg kat er die Dekadentheorie Bobriks und die daraus entspringende Hyperkritik in einer Broschüre (Darmstadt 1885) bekämpft. Er hat ferner mit Mafs und Besonnenheit seine Grundsätze über die Schullektüre der horazischen Oden klargelegt und die Einseitigkeit von Weifsenfels zurückgewiesen (Progr. Darmstadt 1886). Beachtenswert waren aufserdem seine Rezensionen in der Neuen Philologischen Rundschau, vor allem die inhaltreiche Besprechung von Gebhardis ästhetischem Kommentar. Seine Schriften sind alle von der Absicht getragen, Übertreibungen in der Kritik und Erklärung des Horaz zurückzudrängen. Er will bei der Behandlung des Dichters der aurea mediocritas das rechte Mafs gewahrt wissen.

Von derselben Tendenz sind auch Curschmanns Horatiana erfüllt, die inhaltlich vielfach mit den früheren Schriften zusammenfallen. Er betont in den Vorbemerkungen (S. 4) gegenüber Plüfs, der in seinen Studien S. 88. 89 gegen die oft allzu trockene, poesielose Art der Erklärung, welche mit Vorliebe praktische Zwecke des Dichters hervorhebt, auf die tiefere Quelle der Poesie, auf des Dichters Lebens- und Weltanschauung, zurückgeht, nicht mit Unrecht, dafs Horaz mit seiner Poesie auch praktisch wirken und nützen wollte, und dafs er dies selbst unverhohlen ausge-

sprochen habe. Nur hätte Curschmann sich hierfür nicht auf die Worte *aut prodesse volunt aut delectare poetae* berufen sollen, denn sie drücken nicht des Dichters Glaubensbekenntnis aus, er tadelt solche Einseitigkeiten; vielmehr liegt seine ästhetische Grundansicht in den Versen (ad Pisones 343—4):

Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci,
Lectorem delectando pariterque monendo.

Noch schlimmer freilich ist es, dafs Plüfs und seine Nachfolger — und dazu rechne ich auch Rosenberg — bei dem Versuch, den Dichter gewissermafsen in seiner Inspiration zu belauschen, als Kinder einer anderen Zeit jeden Augenblick Gefahr laufen, eigene Gedanken dem Dichter unterzulegen. Trotz allen Verdienstes, das ja auch Curschmann ungeachtet seines oft recht scharfen Tones nicht leugnet, ist Plüfs oft genug an dieser Klippe gescheitert. Aber es ist doch wieder ein Extrem, wenn Curschmann Horaz als Lyriker der That bezeichnet. Der Ausdruck, bei dem es übrigens Curschmann selbst nicht recht wohl ist, ist zwar nicht besonders fafslich, er scheint aber doch wohl bedeuten zu sollen, dafs er eine naive Natur von ursprünglicher und ungebrochener Kraft gewesen sei, dessen angeborene Farbe der Entschliefsung niemals von des Gedankens Blässe angekränkelt worden sei. Das war Horaz gewifs nicht. Curschmann wird wohl selbst daran zweifeln, wenn er einmal Kenntnis davon nehmen will, welchen Gebrauch Schopenhauer mit gutem Recht von horazischen Sentenzen in seinen Aphorismen zur Lebensweisheit macht. Der Dichter, der vornehmlich in der epikureischen Philosophie die Befriedigung und Lösung seiner Zweifel suchte, konnte es unmöglich zu einer sittlichen Selbstbefreiung und Kräftigung bringen, die ihn zur praktischen Bewährung in der aus den Fugen gewichenen Zeit befähigt hätte. Naturanlage wie Philosophie drängten ihn mehr zur Weltflucht als zur Weltverbesserung. Treffend bemerkt Reisacker (Horaz in seinem Verhältnis zu Lukrez und in seiner kulturgeschichtlichen Bedeutung, Breslau 1873, S. 34) über die Weltanschauung unseres Dichters: „Es ist der wesentliche Grundzug seiner Lebensweisheit, ein Dasein zu führen in ungestörtem inneren Einklange mit sich selber, in Frieden und Versöhnung mit der äufseren Welt und mit dem Geschicke. Eingedenk der dunkeln Lebensbahn und des unaufhörlichen und raschen Wandels der Dinge will er jede Stunde und jede Gabe des Glückes dankbar hinnehmen und geniefsen. Er findet seine höchste Lust in dem dichterischen Schaffen. Gehoben durch sittliches Selbstgefühl und namentlich durch warme Begeisterung für das Schöne und für die vollendete Bildung und Kunst der Griechen, ist er auch in gemeinnütziger Weise bestrebt, das Leben seiner Zeit mit edlerem sittlichen Gehalte und mit feinerem Formensinn zu erfüllen. Doch wie hoch auch seine Begeisterung steigt, seine Freudigkeit und Seligkeit entspringen nicht dem erhöhten Gefühle,

nicht der kräftigen und energischen Stimmung von wahrhafter und unbedingter sittlicher Freiheit . . . Das Lebensglück des Horaz beruht wesentlich in dem süfsen Genusse von persönlicher Freiheit, die nur behauptet werden kann in einem Leben der stillen Zurückgezogenheit und Beschränkung." Ein Dichter aber, dessen innerste Gedanken in diesem Ziele kulminieren, ist nicht recht römisch oder gar der bedeutendste Repräsentant des Altertums für die Schule, wie Weifsenfels will, sondern er hat einen stark modernen Zug in seinem Charakter. Eben deshalb rechnete Schiller Horaz sowie Euripides zu den sentimentalen Dichtern. — Doch freilich ist es selbstverständlich, dafs die Lebens- und Weltanschauung eines Dichters in beständigem Flufs ist und durch innere wie äufsere Lebensansichten stark bestimmt wird. Noch mehr wechselt Stimmung und Empfindung. So kann man oft recht starke Gegensätze in den Poesieen desselben Dichters finden, ohne ihn deshalb der Unwahrheit zeihen zu dürfen. Plüfs hat die Römeroden vielfach unrichtig aufgefafst, und besonders verfehlt ist sein Gedanke, dafs die 6. Ode hoffnungslos über der Zukunft Roms ausklinge. Indessen die Gedichte des 4. Buches sind doch zur Widerlegung von Plüfs nicht recht brauchbar. Denn die Stimmung, aus der die Gedichte des 4. Buches erwachsen sind, beruht auf der Zufriedenheit und der Behaglichkeit, die der lang ersehnte Friede und die Herrschaft des Gesetzes heraufgeführt haben, während in den Römeroden noch der Schrecken und die Angst der Bürgerkriege nachzittert und der Gedanke das Herz beklemmt, wenn das junge Geschlecht nicht ganz anders gerate, als seine Vorfahren, so müsse es mit Rom zu Ende gehen. Aber gerade schon in Rücksicht auf die allgemeine Weltanschauung des Horaz ist die Modifikation, die Curschmann an der Erklärung Rosenbergs von I 3 versucht, zu verwerfen. Curschmann meint nämlich, in das Gefühl des Zornes über die Kühnheit des Mannes, der das erste Schiff erbaut und das länderscheidende Meer zu durchfahren gewagt habe, mische sich das Gefühl der Bewunderung über den gewaltigen Menschengeist. Denn Horaz ist durchaus abgeneigt dem kühnen und rastlosen Jagen nach Glück, Reichtum, Ehre und hält es für eine frevelhafte Vermessenheit, die von der Gottheit gesetzten Schranken zu durchbrechen. Horaz drückt diesen Gedanken doch auch deutlich genug in dem Gedicht aus: *Gens humana ruit per vetitum nefas.* Das Motiv für das titanische Himmelsstürmen ist *stultitia.* Der Mensch fordere durch diese ruchlose Gesinnung die Blitze des Zeus heraus. Zu vergleichen ist III 4, besonders die Worte: *Vis consili expers mole ruit sua.* Also frei erhalten von der Gefahr, eigene Gedanken dem Dichter unterzuschieben, hat sich auch Curschmann nicht.

Von Einzelheiten hebe ich hervor, dafs Curschmann in C. I 1 den humoristischen Ton in ansprechender Weise nachgewiesen hat; ebenso verdient Beachtung die Auffassung des Vulcanus als

eines befruchtenden Naturgottes (I 4). Die Beziehung von *virtus* (II 7, 11) auf Brutus' stoischen Tugendstolz ist wohl richtig, aber die Mehrzahl der daran geknüpften Reflexionen gehören nicht dem Horaz an, und den gesinnungstüchtigen Ausfall auf die Gegenwart mufs man bedauern. Bei der Erklärung von *robur* (II 13, 18) verdiente I 3, 9: *Illi robur et aes triplex circa pectus erat* Beachtung. Die Auffassung der Schlufsstrophen von II 13 als eine launige Verspottung der in Rom üblichen Rezitationen ist eine Mifsdeutung, die an Geschmacklosigkeiten Österlens erinnert. Durch die Interpunktion *quid? ultra tendis?* (II 18, 32) und *quid? latet ut marinae* etc. (I 18, 13) kommt Licht in die bisher nicht ganz aufgeklärten Stellen. Dafs III 3 in dem Gedanken gipfle, der Schwerpunkt des Reiches dürfe nicht nach dem Osten verlegt werden, wird völlig unglaublich durch den ethischen Charakter, den dies Gedicht wie seine Geschwister an der Stirn trägt.

Neu-Ruppin. G. Faltin.

---

1) K. Meifsner, Lateinische Phraseologie. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Fünfte vermehrte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1886. VI u. 209 S. 1,60 M.

Der rasche Erfolg dieser Phraseologie, sowie der höchst originellen, in einem interessanten Gegensatze zu der vorliegenden stehenden von Sepp (Varia. Eine Auswahl von lateinischen und deutschen Versen, Sprüchen und Redensarten. Augsburg) beweist deutlich, dafs unsere Jugend begierig nach solchen Büchern greift. Von der einen Seite betrachtet, ist dies erfreulich. Jedenfalls sind es ja lauter nützliche und beherzigenswerte Dinge, die sie daraus lernen werden. Andererseits aber kann man sich nicht verhehlen, dafs, je besser der lateinische Unterricht erteilt wird, um so seltener einem Schüler das Verlangen erstehen wird, seine Kenntnis des sprachlichen Materials durch solche Sammlungen zu vermehren und zu befestigen. In den mittleren Klassen müfsten sich die Schüler selbst solche Zusammenstellungen machen; in den oberen aber sollten sie hinlänglich mit der Sprache vertraut geworden sein, um bei der lateinischen Formulierung ihrer Gedanken in dem lateinisch-deutschen Lexikon eine ausreichende Unterstützung zu finden.

Man kann es der Phraseologie von Meifsner jedenfalls nachrühmen, dafs sie sich vorsichtig im Kreise des reinen Lateins hält und dem Schüler im ganzen nur Wendungen bietet, welche er bei seinen lateinischen Schreibübungen zu verwenden Gelegenheit findet. Zweck solcher Zusammenstellungen ist nicht sowohl, den Schülern Neues vorzuführen, als das erworbene Sprachmaterial für das Schreiben in ihnen flüssig zu machen, Erinnerungen zu wecken und hier und da eine Lücke auszufüllen, welche der Zufall der Lektüre gelassen hat. Der mangelnden Kenntnis einzelner Wörter hilft leicht und schnell das Lexikon ab; die Phraseologie

hingegen soll bei all ihren Mitteilungen als Hauptzweck nicht aus den Augen verlieren, den Sinn für das der Sprache Gemäfse durch passend ausgewähltes und geordnetes Material zu stärken und das schwankende Gefühl zum sichern Bewufstsein zu erheben. Unsicher fühlt sich der Schüler werden, wenn es gilt, Wortverbindungen zu schaffen. Er hat eben zu oft schon erfahren, dafs in der lateinischen Sprache nicht dieselben Bilder, nicht dieselben Antipathieen, nicht dieselben Wahlverwandtschaften herrschen als in der deutschen. Schwankend ist er auch den Bezeichnungen für die einzelnen geistigen und sittlichen Zustände gegenüber. Nur durch geschickte Ausnutzung eines relativ spärlichen Materials läfst sich ja auf diesem Gebiete dem modernen Reichtum gerecht werden. Wenig Kopfzerbrechen aber versucht es ihm, wenn ihm für ein bestimmtes Konkretum das lateinische Wort fehlt. Dazu bedarf es keines Überlegens, keines Abwägens: er greift zum Lexikon, und all sein Sehnen ist gestillt.

Im allgemeinen wahrt die Phraseologie von Meifsner ihren Charakter als Phraseologie und hütet sich davor, in ein Vokabularium auszuarten. Bisweilen freilich bietet auch sie der Vollständigkeit halber die lateinischen Ausdrücke für unzweideutige konkrete Einzelheiten, welche der Nichtwissende ohne jede Gefahr des Fehlgreifens aus seinem Lexikon schöpfen kann. Hier einige Beispiele: *Solis defectio* Sonnenfinsternis, *stellae errantes* Planeten, *orbis lacteus* Milchstrafse, *orbis signifer* Tierkreis, *navis longa* Kriegsschiff, *nautae* Matrosen, *vectores* Passagiere. Im ganzen jedoch widersteht der Verf. der Versuchung, seiner Phraseologie durch Übergriffe in das blofs Lexikalische einen verwirrenden Reichtum zu geben.

Ohne sich auf den Kreis ganz harmloser und abgeblafster Wendungen zu beschränken, mufs eine Phraseologie es sich doch mehr angelegen sein lassen, das für den Geist einer Sprache charakteristische Material zu umspannen, als durch individuell gefärbte und nur an einer besondern Stelle angemessene Zusammenstellungen zu überraschen. Diese Phraseologie ist streng klassisch und hält sich überall an Cicero und an Cäsar, in dem militärischen Teile. Ciceros Geist deckte sich aber völlig mit dem Genius der lateinischen Sprache: selbst wenn er übermütig und ganz schnell schreibt, wie oft in den Briefen, mutet er kaum je der Sprache das Unmögliche und Widersprechende zu. Befremdende Absonderlichkeiten, Familiaritäten oder an die Grenze des Erlaubten streifende Kühnheiten enthält diese Phraseologie demgemäfs fast keine. Auf einiges mufs ich freilich doch hinweisen. S. 131 *pannis obsitum esse*, in Lumpen gehüllt sein, sollte wegfallen, nicht weil es erst bei Sueton vorkommt, sondern weil die Phrase ein falsches Bild enthält. Sehr richtig hingegen redet Curtius von *montes obsiti nivibus*; sehr richtig könnte man auch ein Schlachtfeld *occisorum corporibus quasi obsitum* oder eine *regio Graecorum coloniis quasi*

obsita nennen. Auch *ingurgitare se in flagitia* „sich in den Strudel der Laster stürzen“ (S. 116) ist im Lateinischen ein fast geschmacklos starker Ausdruck, dessen sich Cicero eben einmal in besonderer Absicht bedient hat, der aber nicht viel mehr Anrecht hat in eine Schülerphraseologie aufgenommen zu werden als die Nachbildung des Gellius (S. 101) *se ingurgitare in philosophiam*. Auch *alicuius mens in scriptis spirat* ist in der Prosa etwas zu Besonderes und Starkes, um in einer solchen Phraseologie zugelassen werden zu können. Dafs eine Wendung bei Cicero vorkommt, genügt nicht für diesen Zweck, ebensowenig als es ein Grund ist, eine für das Lateinische charakteristische Wendung auszuschliefsen, weil sie weder bei Cicero noch bei Cäsar nachweisbar ist.

Die beigefügten deutschen Übersetzungen sind mit der Kenntnis des erfahrenen Schulmannes vorsichtig auf die Ziele des schulmäfsigen Übersetzens berechnet. *Contumeliosis vocibus prosequi aliquem* (S. 117) aber kann deutsch nur heifsen „hinter jemandem herschimpfen“. *Ad bene beateque vivendum* (S. 36) mufs nach den bei uns herrschenden Übersetzungsmanipulationen, aus welchen sich das von vielen Schulmännern gefeierte „gute Deutsch“ ergeben soll, übersetzt werden durch „zu einem vollkommen oder durchaus glücklichen Leben.“ „Synonyma“ (S. 97) sollte, wer selbst Verfasser einer Synonymik ist, lieber übersetzen *vocabula idem fere declarantia*. S. 15 werden Beispiele zu *vis* (Geist einer Sache) gegeben. Es empfiehlt sich, die Ausdrücke „Wesen“ und „Idee“ hinzuzufügen. Zu *honestatis, virtutis vis* kann auch *eloquentiae* oder *dicendi vis* (*ac natura*) treten, welches bekanntlich doppelsinnig ist und bald die Gewalt der Beredsamkeit, bald das Wesen, die Idee der Beredsamkeit bezeichnet. *Perpetuitas et constantia*, „systematische Konsequenz“ (S. 74) beruht auf einer falschen Auffassung von Cic. Tusc. disp. V 31: „Non ex singulis vocibus philosophi spectandi sunt, sed ex perpetuitate atque constantia“, was offenbar doch vielmehr so zu übersetzen ist: „Nicht einzelne Aussprüche sind für die Auffassung eines Philosophen entscheidend, sondern was er überall sagt (perpetuitas) und im Zusammenhange seines Systems (constantia) sagen mufs.“ *Disserendi subtilitas* (S. 73) möchte ich lieber durch „dialektische Schärfe“ übersetzen. *Disserendi elegantia* nun vollends scheint mir durch „logische Richtigkeit“ wenig bezeichnend wiedergegeben. Cicero bezeichnet mit diesem Ausdruck die strenge, wissenschaftliche Behandlungsweise und Darstellung im Gegensatz zur populären. Statt des unbestimmten „qualitativ, nicht quantitativ bestimmt werden“ (S. 75) sollte man lieber setzen „nicht blofs quantitativ, sondern qualitativ verschieden sein“, was lateinisch heifsen würde *non numero ac gradibus, sed toto genere differre*. *Templa deorum adire* „zu den Tempeln der Götter wallfahren“ (S. 123) ist nicht glücklich übersetzt und erweckt störende moderne Nebenvorstellungen.

Ferner empfiehlt es sich bei den heutigen Zielen des lateinischen Unterrichts, aus einer solchen Phraseologie alles zu entfernen, was zu den lateinischen Schülermeditationen keine Beziehung hat. Wozu also Derartiges aufnehmen wie *domum, quae vitium fecerat, reficere* „ein schadhaftes Haus wieder ausbessern“ (S. 128), *provincias inter se comparare* (S. 158) „über die Amtskreise sich unter einander vergleichen“, *calor se frangit* (S. 6) „die Hitze läfst nach“, *condicere alicui* „sich bei jemandem zu Gaste bitten“.

Das Buch läfst es sich im übrigen angelegen sein, der Stilistik und Synonymik vorzuarbeiten. Nicht blofs werden von schwierigen Begriffen (wie *religio, officium, fides*) in Anmerkungen Analysen gegeben, sondern die Übersetzung selbst ist oft mit Rücksicht auf die stilistischen Eigenheiten gewählt, welche mit den Schülern behandelt zu werden pflegen. So z. B. S. 142 *aedificatorem esse* „baulustig ist“, welches Beispiel um so glücklicher ist, als Cicero selbst ein solcher aedificator war, im Gegensatz zu seinem Freunde Atticus. An anderen Stellen lag ein Zusatz nahe. „Die Physik“ z. B. heifst nicht blofs *physica, orum*, sondern kann auch durch *physici* lateinisch wiedergegeben werden, ebenso wie die Poesie lateinisch *poesis, poetae* und *carmina* heifsen kann. S. 35 steht „durch irgend einen Zufall“ *nescio quo casu*, wobei sehr gut in Klammern „c. ind.“ angebracht wäre.

Doch das alles sind nur unerhebliche Kleinigkeiten im Vergleich zu der gewissenhaften Ausführung des Ganzen.

2) K. Meifsner, Kurzgefafste Synonymik nebst einem Antibarbarus. Dritte, neu durchgearbeitete Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1886. VI u. 88 S. 1 M.

Das Buch ist in dieser neuen Bearbeitung wieder um einen Bogen gewachsen und ist jetzt fast doppelt so stark, als es in der ersten Auflage war. Das ist bis jetzt das Los jeder Synonymik und namentlich jedes Antibarbarus gewesen. Doch nicht blofs Zusätze hat es erfahren, sondern auch im früheren Texte ist manches bestimmter und präziser ausgedrückt worden. Auch hat es schon äufserlich durch die Verwendung der Kursive an Übersichtlichkeit gewonnen. Freilich wird der Verf. sich in künftigen Auflagen der eigentlichen Gelehrsamkeit nicht noch weiter nähern dürfen, wenn er sein Buch nicht für die Schule unbrauchbar machen will. Schon jetzt bietet es so vieles, dafs selbst die eifrigsten Schüler daran genug haben werden. Im übrigen scheint es durchaus zu billigen, dafs so viele das Denken anregende, das Wort belebende und zur Phantasie sprechende Etymologieen in Klammern kurz hinzugefügt sind. Freilich die Etymologie erklärt dem nichts, welchem die Wurzel nicht geläufig ist. Nach diesem, denke ich, unanfechtbaren Satze möchte hier und da eine kleine Streichung geraten sein. An Material für die Synonymik sind seit dem Erscheinen der zweiten Auflage vor allem Tegges „Studien zur lateinischen Synonymik“ hinzugekommen. Der Verf. hat diesem

Buche, wie billig, Rechnung getragen. Möge er sich nun aber bescheiden und sein Buch nicht in einer nachfolgenden Auflage zu einer noch gröfseren Feinheit und Vollkommenheit hinauftüfteln wollen. Es würde dann auf den Schüler nicht mehr erhellend, sondern verfinsternd und lähmend wirken.

3) P. B. Sepp, Lateinische Synonyma. Dritte verbesserte Auflage. Augsburg, Kreuzfeldersche Buchhandlung, 1887. 28 S.

Das Büchlein stellt unter 50 Nummern geordnet die hauptsächlichsten Synonyma zusammen. Die Synonymik von Meifsner erscheint neben dieser wie ein Hoplit neben einem Leichtbewaffneten. Gleichwohl möchte dem praktischen Bedürfnisse unserer Schüler mit dem hier Gebotenen ausreichend gedient sein. Die Erklärungen sind durchweg knapp und richtig. Dazu kommt die freundliche Ausstattung des Büchleins. Der Druck ist sehr gut abgestuft, und die zahlreichen Absätze befördern die Übersichtlichkeit. Der Verfasser ist offenbar ein vielbelesener Mann, dem es, wie es scheint, leichter ist, eine glühende Kohle im Munde zu behalten, um mit Cicero zu reden, als eine originelle Parallelstelle. Um so mehr mufs man es anerkennen, dafs er in der klaren Erkenntnis, dafs Kürze und Bestimmtheit die Seele der Synonymik ist, in diesem Büchlein nach Kräften dem in ihm lebenden Drange, interessantes Ähnliches hinzuzufügen, widerstanden hat. In dieser Synonymik ist er in der That so ernst und gesetzt, dafs man Mühe hat, den schalkhaften und geistreichen Übersetzer der „Varia" in ihr wiederzuerkennen. Nur an zwei Stellen (S. 8 u. 25) findet sich ein Verslein der Erklärung beigefügt. An einer dritten Stelle ist sehr geschickt aus Petron *pisces natare oportet* eingeschmuggelt. Was das Citat aus Goethe (S. 19) betrifft, so mufs ich es leider für überflüssig, ja für schädlich erklären, weil „fabulieren" hier die Bedeutung des lateinischen *confabulari* nur verfinstert.

Berlin. O. Weifsenfels.

H. Menge, Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum Selbststudium bearbeitet. Dritte, verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, Zwifsler, 1886. 1. Hälfte: IV u. 75 S. 2. Hälfte: 215 S. 4 M.

Das Buch ist bereits nach acht Jahren in dritter Auflage erschienen, ein Zeichen, dafs seine Vorzüge ihm eine grofse Anzahl von Freunden erworben haben. Die neue Ausgabe, welche einige Verbesserungen erfahren hat, wird hinter ihren Vorgängerinnen nicht zurückbleiben. Die Vorzüge des Buches bestehen in der Reichhaltigkeit des Stoffes, in der klaren Fassung der Regeln, der sorgfältigen Auswahl der Übungsbeispiele; zu loben ist ferner, dafs der Verfasser, soweit es möglich war, sich an die in den Gymnasien gebräuchlichen Grammatiken anzuschliefsen bemüht hat. Einige Mängel sind mir bei der Durchsicht des Buches aufge-

stofsen. Ihre Abstellung in einer erneuten Auflage wird vielleicht dazu beitragen, den Wert des Buches zu erhöhen.

Das ganze Buch zerfällt in Fragen und Antworten; jene enthält der erste, diese der zweite Teil. Diese Einteilung und die Methode, die sich in ihr ausspricht, halte ich nicht für zweckmäfsig. Als Hülfsmittel im Unterricht sind die Fragen für Lehrer sowohl als für Schüler überflüssig, und was den häuslichen Gebrauch anbetrifft, so werden nach meiner Überzeugung nur sehr wenige Schüler sich die Mühe geben, die Antwort durch eigenes Nachdenken zu finden. Aufserdem sind die Fragen teilweise so allgemein gestellt, dafs es für einen Schüler wirklich schwer ist, selbständig die Antwort zu finden. Beliebt ist die Fragewendung „in welcher Weise gebraucht man —?“ Sie läfst oft gar nicht erkennen, wo der Fragende hinaus will. Im ersten Teile finden sich ferner die Übungsbeispiele in deutscher Übersetzung. Für das Selbststudium mag das praktisch sein, zumal da auf diese Weise Stoff sowohl zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche als auch umgekehrt geboten wird. Für den Schulgebrauch aber ist die Beigabe der deutschen Übersetzung aus leicht ersichtlichen Gründen nicht wünschenswert. Nach meiner Ansicht könnte also der erste Teil ganz fortfallen, ohne dafs der Wert des Buches dadurch beeinträchtigt würde.

Durch die Aneinanderreihung der 207 Fragen, denen 207 Antworten im zweiten Teil entsprechen, leidet die Übersichtlichkeit des Buches. Allerdings sind die Hauptabschnitte mit besonderen Überschriften versehen und auch einzelne Unterabteilungen mit besonderen Nummern bezeichnet, daneben läuft aber die Numerierung der Antworten her, welche alles als gleichwertig neben einander stellt. Somit fehlt es an einer übersichtlichen Gruppierung des Stoffes, wie sie die meisten Grammatiken bieten und die gerade für ein Repetitorium wünschenswert ist. Verf. hat ferner die Schrift durch grofsen und kleinen Druck unterschieden, wie man annehmen mufs, zu dem Zweck, um dadurch die Hauptregeln und ihre Übungsbeispiele von dem minder Wichtigen auch äufserlich zu trennen. Zunächst mufs ich mich grundsätzlich gegen die Anwendung des kleinen Druckes aussprechen, weil er für die Augen schädlich ist. Bei Licht war es mir nicht lange möglich, die kleine Schrift zu lesen, ohne Schmerz im Auge zu empfinden. Räumlich nimmt dabei das klein Gedruckte ungefähr soviel Platz ein wie das grofs Gedruckte. Auch finde ich nicht überall den Grundsatz durchgeführt, das besonders Wissenswerte durch grofsen Druck auszuzeichnen. Im Gegenteil, gerade was der Schüler am aufmerksamsten und häufigsten durchlesen wird, nicht die allgemeinen Regeln, Erklärungen und Einteilungen, sondern die Wörtergruppen, auf welche die einzelnen Regeln Anwendung finden, sind klein gedruckt. So ist z. B. im Abschnitt über den Genetivus die Definition desselben und die

Übersicht über die allbekannte Einteilung in Genetive des Besitzes, Stoffes, Teiles, der Beschaffenheit u. s. w., die nur eine Seite in Anspruch nimmt, grofs gedruckt, alles übrige mit Ausnahme der meisten Übungsbeispiele klein. Vielleicht hat Verf., nur um das Buch nicht allzu umfangreich werden zu lassen, zu dieser Aushülfe seine Zuflucht genommen; wenn der erste, die Fragen und die deutsche Übersetzung enthaltende Teil fortfiele und dafür der grofse Druck gleichmäfsiger durchgeführt würde, möchte der Umfang des Buches ungefähr der gleiche bleiben.

Ich komme nun zu einzelnen Fragen, in denen ich mit dem Verf. nicht übereinstimme. Neu ist mir die Erklärung, welche unter Nr. 39 vom Dativ gegeben wird: „der Dativ, welcher ursprünglich die Richtung auf die Frage wohin? bezeichnet u. s. w." Wenn wir auf die ursprüngliche, örtliche Bedeutung der Kasus zurückgehen wollen, werden wir wohl richtiger den Accusativ als die Bezeichnung der Richtung auf die Frage wohin? fassen, den Dativ auf die Frage wo? Diese Erklärung wird dem Schüler besser einleuchten, zumal wenn er auf den Gebrauch der Präpositionen sieht. Nr. 111 behandelt die Reflexivpronomina. Sie stehen: „1. in allen Sätzen ohne Ausnahme, wenn sie in Beziehung auf das Subjekt desselben Satzes stehen; 2. in Beziehung auf das Objekt desselben Satzes; 3. in innerlich abhängigen Sätzen." Den zweiten Gebrauch möchte ich nicht in dieser Weise in den Vordergrund gestellt wissen. Da diese Konstruktion eine seltene ist, gehört sie in eine Anmerkung. Für das reflexive Medium wird Nr. 132 richtig λούομαι als Beispiel angeführt. Als Beispiel für das dativische Medium findet sich ebenfalls λούομαι in der Verbindung λούομαι τὴν κεφαλήν „ich wasche mir den Kopf" verzeichnet. Ich glaube, dafs auch hier λούομαι reflexives Medium ist und τὴν κεφαλήν der Accusativ der Beziehung. Eine doppelte Erklärung für λούομαι ist dann unnötig. Wichtig ist für den Schüler die Kenntnis des Unterschiedes des reflexiven und dativischen τρέπεσθαι, namentlich in ihren Aoristbildungen. Diese hätten zweckmäfsigerweise beigefügt werden können. Nr. 134 vermisse ich neben ἀπαλλαχθῆναι „sich entfernen" die gebräuchlichere Form ἀπαλλαγῆναι. Die philosophische Erklärung der Zeit Nr. 137 kann mich nicht befriedigen; einem Schüler bleibt sie völlig unklar. Ich erwähne nur den Satz: „Unter G e g e n w a r t verstehen wir denjenigen Zeitabschnitt, den unser g e g e n w ä r t i g e s Denken umfafst." In demselben Abschnitt scheinen mir die Bezeichungen „subjektive Tempora" und „objektive Zeitpunkte" nicht recht passend gewählt zu sein. Jene sollen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sein, diese die beginnende, dauernde und vollendete Handlung. Einem Schüler könnte der Unterschied nicht ganz verständlich sein. Auch der Ausdruck „Zeitpunkt" scheint in Hinsicht auf eine dauernde Handlung nicht glücklich gewählt zu sein. Verständlicher sind die Bezeichungen

„Zeitverhältnis“ und „Entwickelungsstufe“, welche Bamberg anwendet. Das Übungsbeispiel Nr. 150, 10: ὑπὸ τῶν δικαστῶν καταχριθεὶς Σωκράτης u. s. w. dürfte wegen seiner höchst seltenen Konstruktion wohl nicht geeignet erscheinen, dem Schüler die mühsam eingeprägte Konstruktion κατακρίνειν τινός τι zu befestigen. Das Imperfektum bei den Ausdrücken: es wäre gerecht, billig, notwendig u. s. w. erklärt der Verf. Nr. 146 als „Präteritum der Nichtwirklichkeit“. Das ist nach meiner Meinung eine unzutreffende Bezeichnung. Es wird im Gegenteil durch jene Verben etwas Wirkliches ausgedrückt, und deshalb steht im Griechischen der Indikativ, während das Deutsche, wie so oft, hierbei weniger genau verfährt. Für „es wäre notwendig gewesen“ müfste man eigentlich richtiger sagen „es war notwendig gewesen“. Die Notwendigkeit war in solchem Falle wirklich vorhanden. Wenn sie dagegen nicht wirklich vorhanden war, sondern an eine Bedingung geknüpft, steht ἄν. Verf. sagt Nr. 151, 3 selbst: „auch die in 146 c und d angeführten unpersönlichen Redensarten erfordern im irrealen Falle die Hinzufügung der Partikel ἄν.“ Welchen Unterschied Verf. zwischen „irreal“ und „nicht wirklich“ macht, vermag ich nicht einzusehen. Vermutlich ist er dadurch zu der Bezeichnung „Präteritum der Nichtwirklichkeit“ geführt worden, dafs der von jenen unpersönlichen Verben abhängige Satz dem ganzen Gedankenzusammenhang nach etwas ausdrückt, was nicht geschieht oder geschehen ist. Nr. 180, 2 heifst es: „der Accusativus cum Infinitivo resp. der einfache Infinitivus steht als Objekt nach den verbis sentiendi und declarandi, sofern sie eine Wahrnehmung, Kenntnis und Meinung, sowie eine Äufserung derselben bezeichnen“. Nach den Verbis der Wahrnehmung steht bekanntlich das Participium oder ὅτι. Nr. 184, wo der einfache Infinitiv gesprochen wird, ist im grofsen und ganzen eine Wiederholung von Nr. 180, da auch dieser den einfachen Infinitiv umfafst. Auch hier werden ohne Unterschied die verba sentiendi und declarandi genannt, welche die Infinitivkonstruktion nach sich haben sollen. Zu den verbis sentiendi und declarandi sind doch gewifs auch die Verba ἀκούειν, ὁρᾶν, αἰσθάνεσθαι u. s. w. zu rechnen, und dafs Verf. bei Nr. 180 nur ἀκούω, ich höre als unverbürgtes Gerücht, und περιορᾶν c. inf., welches dem ἐᾶν gleichkommt, im Sinne gehabt habe, wird man nicht annehmen dürfen. In dem Abschnitt über das Participium werden die Verba der sinnlichen und geistigen Wahrnehmung allerdings noch besonders besprochen, jedenfalls aber durfte vorher die ganze Klasse der verba sentiendi nicht als gleichartig hingestellt werden.

Mein Urteil über das Buch fasse ich zum Schlufs dahin zusammen, dafs es als Repetitorium für einen Schüler, der die im Unterricht erlernten syntaktischen Regeln einüben und befestigen will, recht geeignet ist, weil es neben der Fülle von Übungsstoff

so ziemlich alles bringt, was der Schüler an syntaktischen Regeln sowohl in den Grammatikstunden als auch gelegentlich der Lektüre zu hören bekommt. Auch der Lehrer findet in ihm reichliches Material für den Unterricht. Um aber als Schulbuch dienen zu können, müfste es noch einige wesentliche Umwandlungen erfahren.

Wittstock. C. Polthier.

Ernst Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch. Zweite Auflage, besorgt von J. Imelmann. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. XII u. 412 S.

Die vorliegende zweite Auflage des Laasschen Werkes füllt eine seit Jahren lebhaft empfundene Lücke aus. Auch wer in demselben nicht die endgültige Feststellung der Ziele und Methoden des deutschen Unterrichts erblicken kann, auch wer wie Ref. der Ansicht ist, dafs das Buch seit seinem Erscheinen mehr zur Bereicherung als zur Klärung der Anschauungen beigetragen hat, auch der wird das neue Erscheinen desselben freudig begrüfsen. Das Werk bildet nicht nur einen Markstein in der Entwicklung des deutschen Unterrichts, es ist auch bis heute durch kein anderes überholt oder ersetzt, und es ist daher nach wie vor für jeden Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen ein unentbehrliches Hülfsmittel, um sich über seine Aufgabe zu orientieren.

Die neue Auflage hätte keinem Berufeneren anvertraut werden können als Prof. Imelmann, der mit einer langjährigen Unterrichtspraxis eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Litteratur verbindet. Dafs der Text des Buches im wesentlichen unverändert geblieben ist, kann man nur billigen; es war das in der That fast selbstverständlich geboten einem Werke gegenüber, das in Anlage und Schreibart ein so treues Abbild der persönlichen Eigenschaften und selbst Stimmungen seines Verf.s darbietet und das anderseits in seiner ursprünglichen Form schon eine feststehende Bedeutung erlangt hat. Imelmann hat sich wesentlich begnügt durch deutlich gekennzeichnete Zusätze auf die neuere Litteratur der bei Laas diskutierten Fragen hinzuweisen. Er hat damit ohne Frage das Richtige getroffen. Das Werk ist als Handbuch für den Lehrer erst hierdurch wieder brauchbar geworden, ohne dafs es von seiner Eigenart etwas eingebüfst hätte. Weshalb aber ist das Register unterdrückt, welches der 1. Auflage beigegeben war? Es wird hierdurch noch schwerer, sich in dem Buche zu orientieren, was bei der eigentümlichen Anlage desselben ohnehin nicht ganz leicht ist. Hoffentlich findet sich in einer späteren Auflage Gelegenheit, das Register wieder herzustellen oder es wenigstens durch ein eingehenderes Inhaltsverzeichnis zu ersetzen.

So kann man sich denn nur dem Wunsche des Herausgebers anschliefsen, es möge das Buch „auch bei seinem zweiten Erscheinen dazu beitragen, Unterrichtsprobleme und Bildungsfragen in Flufs zu erhalten, deren vollbefriedigende Lösung ein von Jahr zu Jahr dringender empfundenes Bedürfnis ist.“

Berlin. Rudolf Lehmann.

L. Bellermann, F. Jonas, J. Imelmann und B. Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 5. Teil, Ober-Tertia. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. 279 S. 2 M.

Wir verweisen hier zunächst auf unsere Besprechung des 2., 3. u. 4. Teiles dieses Lesebuches (Jahrgang 1885 dieser Zeitschrift S. 318 ff.), welches die oben genannten Schulmänner unseres Wissens bis zur Obertertia einschliefslich aufwärts geplant hatten, und welches demgemäfs jetzt, nachdem inzwischen auch die beiden für die Vorstufe des Gymnasiums bestimmten Teile (Vorschule, Unterstufe, Zweite Klasse, 1885. 172 S. 1,40 M., Oberstufe, Erste Klasse, 1886, 204 S. 1,60 M., in der gleichen gediegenen Ausstattung wie die früheren Bände und in demselben Verlage) erschienen sind, durch den uns jetzt fertig vorliegenden Teil seinen Abschlufs gefunden hat.

Auf die von den Verf. befolgten Grundsätze hier genauer einzugehen, scheint deshalb nicht am Platze, weil wir dieselben schon in jener früheren Anzeige dargelegt haben. Es bleibt uns somit nur übrig, die Leser dieser Zeitschrift auf den das Werk abschliefsenden Teil aufmerksam zu machen und unserer Freude darüber Ausdruck zu geben, dafs das Buch nunmehr fertig ist.

Der Teil enthält 114 Lesestücke, von denen die ersten 82 Gedichte sind. Der Grundsatz, „nur solche Stücke aufzunehmen, welche entweder selbst als Bestandteile der deutschen Litteratur gelten können oder doch in deutlicher Beziehung zu derselben stehen“, ist auch hier aufs sorgfältigste beobachtet worden. Gegen denselben verstöfst es durchaus nicht, wenn unter den Gedichten wie unter den Prosastücken sich manches findet, was aus der neueren, ja neuesten Zeit entstammt. Ganz richtig ist es, dafs die Verf. unter die Gedichte z. B. auch hier wieder mehrere aufgenommen haben, welche ihre Entstehung der nationalen Erhebung und Bewegung des Jahres 1870 verdanken.

Eine Anordnung der Stücke hinsichtlich des Inhaltes nach einem bestimmten Gesichtspunkte ist auch hier nicht vorgenommen. Dafs wir nach unserem Geschmacke eine solche lieber gesehen hätten, bemerkten wir schon in der vorhin angeführten Anzeige der früheren Teile.

Mit der Auswahl im einzelnen können wir uns für die Stufe der Obertertia nur einverstanden erklären. Für dieselben sind manche der schwierigeren Balladen Schillers, Uhlands u. s. w.

(wenn wir einen Augenblick bei den Gedichten verweilen wollen) ganz geeignet. Bei einigen Nummern liefse sich vielleicht darüber streiten, ob sie nicht für Obertertianer etwas zu schwierig seien. Indes darüber wird das Urteil ja immer verschieden sein, und die Auswahl ist immerhin so grofs, dafs jeder das finden wird, was er sucht. Ganz besonders, um eine Einzelheit hervorzuheben, treffend finden wir die ausgiebige Berücksichtigung Rückerts, welcher mit 15 Gedichten vertreten ist. Hier und da ist uns wohl der Gedanke gekommen, ob nicht einige erklärende Bemerkungen sich empfehlen möchten, welche über geschichtliche Verhältnisse unterrichten. Wir denken z. B. an das (nebenbei bemerkt recht schöne) Gedicht von Fontane: Archibald Douglas (S. 21).

Die mit Sorgfalt ausgewählten Prosastücke sind, soweit wir bemerkt haben, mit Ausnahme eines einzigen (Nr. 112, S. 257, „Aus der Franzosenzeit in Österreich", welches 16 Seiten umfafst) von mäfsigem Umfange. Auf dieser Stufe würden wir aber, selbst wenn mehrere Lesestücke umfassender wären, dies nicht als einen Nachteil ansehen können. Auch unter den Prosastücken nimmt das Ethische und Nationale eine der wichtigen Sache entsprechende Stelle ein. Wir weisen hier nur, um ein Beispiel anzuführen, auf die S. 209 ff. abgedruckten Briefe der Königin Luise von Preufsen an ihren Vater hin. Die Namen der Schriftsteller, aus denen entlehnt ist, bürgen durchweg allein schon für die Gediegenheit des Inhalts und die Trefflichkeit der Form.

Weshalb der den übrigen Teilen beigegebene „Grammatische Anhang" nicht auch der fünften Abteilung hinzugefügt ist, dafür sieht der Berichterstatter keinen Grund. Auch in Obertertia sind nach seiner Erfahrung grammatische Unterweisungen bezw. Wiederholungen durchaus am Platze, ja notwendig.

Posen. R. Jonas.

---

1) C. Schenkling, Die deutsche Käferwelt. Allgemeine Naturgeschichte der Käfer Deutschlands, sowie ein praktischer Wegweiser, die Käfer leicht und sicher bestimmen zu lernen. XXXVIII u. 435 S. 24 Taf. (23 kol., 1 schwarz). Leipzig, Osk. Leiner.

Das Buch ist selbstverständlich kein Schulbuch, kann in einer pädagogischen Zeitschrift aber sehr wohl besprochen werden, da es gar oft schwierig ist, ein über die Grenzen der Schule hinausgehendes Interesse einzelner Knaben in richtiger Weise zu leiten und die richtigen Bücher zu empfehlen. Es ist das unleugbare Verdienst des Herrn Verf.s, nach besten Kräften und mit vielem Geschick eine Lücke ausgefüllt zu haben zwischen den selbstverständlich nur sehr beschränkten und kargen Notizen der zoologischen Lehrbücher der Schulen und den gröfseren systematischen Kompendien und Abbildungswerken, die zu besitzen nur wenigen Sterblichen vergönnt ist. Es soll ein Buch zum Bestimmen und Sammeln sein, und das leistet es, wie wir aus Erfahrung ver-

sichern können. In der Einteilung ist Verfasser der Synopsis von Leunis gefolgt, und einen besseren Führer hätte er nicht finden können. Wie wir schon einmal in dieser Zeitschrift beim Erscheinen der ersten Lieferungen hervorhoben, ist die Erwähnung der Larvenformen ein sehr grofser Vorzug dieses Buches vor vielen anderen. Die Abbildungen sind der schwächere Teil des Buches. Wir haben, bevor wir diese Beurteilung schrieben, in verflossenem Sommer das Buch von einem Knaben benutzen lassen, dem natürlich in etwas difficilen Fragen der nötige Beistand geleistet werden mufste, und haben gefunden, dafs die Abbildungen eben nicht darnach angethan sind, beim Bestimmen allen und jeden Zweifel zu beseitigen. Aber — gerade hier ist Tadeln leicht, und Besseres zu schaffen war kaum möglich, sobald Verleger und Verfasser auf farbigen Tafeln bestanden. Der Preis, ca 12—14 Mark, ist ohnedies leider hoch genug, um das Buch für die Kaufkraft unbemittelter Leute unbezahlbar oder mindestens zu einem Opfer zu machen. Wie wir damals bereits ausführten, hat der Verf. versucht, die trockene Systematik des einzigen ähnlichen Werkes (von Calwer) durch frische Schilderungen zu beleben, und wir gestehen ihm gern zu, dafs ihm dies gelungen ist; andererseits steht sein Werk dem von Calwer sowohl an Zahl wie an Brauchbarkeit der Abbildungen ganz erheblich nach. Es genügt ein Blick auf die Tafeln (wenigstens der älteren Ausgaben von Calwer), um die Überlegenheit des letzteren zu zeigen. Wie dem auch sein mag, ein Lehrer kann verständigen Knaben, die nicht blofs mit den Abbildungen arbeiten, sondern mit der Technik des Untersuchens vertraut sind und den sehr gut und gründlich geschriebenen Text zu benutzen verstehen, das Buch mit gutem Gewissen empfehlen.

2) C. H. Augustin, Wegweiser für Käfersammler. Anleitung zum zweckmäfsigen Bestimmen für Lehrer und Lernende. Mit 192 Abbildungen und 360 Einzelfiguren. II. Aufl. von K. W. Augustin. Hamburg, O Meifsner, 1886. VIII u. 228 S. 3 M.

Ein Schulbuch stricto sensu ist dies Werk ebensowenig wie das soeben besprochene, und doch verdient es seinen Platz in der dädagogischen Litteratur mit noch gröfserem Rechte. Wir haben, soweit wir wissen, kein Buch, welches auf gleich leichte Art das Studium dieser Insektenfamilie den Lernenden vermittelt und bei einem so niedrigen Preise an Vollständigkeit dasselbe leistet, wie das vorliegende. Die Fülle vortrefflicher Illustrationen im Text (gute, z. T. vorzügliche Holzschnitte) leitet selbst den minder Kundigen ganz sicher so weit, um mindestens die Abteilung resp. Unterabteilung sofort, oft auch die Gattung aufzufinden; der Text ist nach dichotomer Anordnung verfafst und erinnert sehr stark an „Lackowitz, Flora von Berlin.“ Die Speciesdiagnosen beschränken sich auf die prägnantesten Merkmale. Das Buch ist demnach ein Bestimmungsbuch und will und soll auch nichts anderes sein.

Als solches ist es vortrefflich, und hiermit ist dann freilich auch seine Verwendbarkeit für Schulen negiert. Sein Platz ist aufserhalb der Schule, auf Exkursionen in den Händen von Schülern nicht nur, sondern aller Leute, die Käfer sammeln und sie rasch bestimmen wollen. Zu seiner praktischen Verwendbarkeit trägt das sehr geschickt bemessene Format wesentlich bei. — Als kleiner Beitrag zur Überbürdungsfrage, die bekanntlich zur Zeit ein Sport gewisser Kreise ist, möge die (Vorwort S. I) erwähnte Thatsache dienen, dafs die Zeichnungen vom „Obersekundaner Weidemann" angefertigt sind. Wenn schon jeder Lehrer unter seinen Schülern solche hat, die ein aufsergewöhnliches Interesse an dem einen oder anderen Gegenstand haben und gern praktisch bethätigen würden, und wenn wir es andererseits nicht als Forderung hinstellen wollen, dafs Schüler als Illustratoren thätig sein sollen oder müssen, so ist dem Geschwätz der Zeitungen gegenüber eine solche Thatsache doch immerhin der Erwähnung wert und als erfreuliches Faktum zu registrieren. — Das Buch ist mit besonderer Berücksichtigung der Gegenden an der unteren Elbe geschrieben. Dies thut seiner Verwendbarkeit in anderen Teilen Nord- und Mitteldeutschlands keinen oder nur geringen Eintrag. Es sind 1125 Species beschrieben. Erwähnenswert erscheint auch das auf S. VII mitgeteilte Verzeichnis der Herren, welche Beiträge geliefert haben; es finden sich aufser Lehrern auch Kaufleute, ein Ingenieur und ein Schuhmacher-Meister. Es ist unser aufrichtiger Wunsch, dafs das Buch dem Herrn Verf. die Genugthuung gewähren möge, fernerhin Interesse in alle Kreise zu tragen, und wenn es, wie aus allem, was gesagt wurde, ja hervorgeht, kein Buch für die Schulbank ist, so dürfte es sicher ein Schulbuch im höheren und reicheren Sinne des Wortes werden.

Grofs-Lichterfelde bei Berlin. Fr. Kränzlin.

O. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln, im Anschlufs an den Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Vogel, Müllenhoff und Kienitz-Gerloff. Heft III. 14 Tafeln. Berlin, Winckelmann und Söhne.

Auch dieses dritte und letzte Heft der Zeichentafeln können wir den Fachkollegen angelegentlich empfehlen. In genauer Anlehnung an den Leitfaden sind die Zeichnungen mit grofser Hingebung an den Lehrstoff und mit selten glücklicher Hand dem Bedürfnis des Unterrichts angepafst: zuerst die Arthropoden mit Detailskizzen aller Einzelheiten, auf welche der Lehrgang Rücksicht nimmt, von der Wanderheuschrecke bis zum Taschenkrebs, dann Vertreter der niederen Tierkreise. Möchte diese wohlgelungene Arbeit recht fleifsig zur Vertiefung der im Unterricht bereits gewonnenen Anschauungen benutzt werden — nicht als Ersatz der natürlichen Anschauungsstoffe.

Strafsburg i. E. Max Fischer.

Müller-Pouillet's Lehrbuch der Physik und Meteorologie. Neunte umgearbeitete und vermehrte Auflage von **Leop. Pfaundler.** In drei Bänden. Erster Band. Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 688 S. 12 M.

Die Besprechung der neunten Auflage eines Buches scheint eine Frage von vornherein ausschliefsen zu sollen, diejenige nach der Existenzberechtigung desselben. Und doch ist die Frage nicht von der Hand zu weisen, wenn es sich um eine Wissenschaft handelt, die so erhebliche Fortschritte gemacht hat, wie die Physik innerhalb der letzten Dezennien. Auch das beste Lehrbuch — Originalabhandlungen sind natürlich nicht gemeint — hat eine beschränkte Lebensdauer. Ergänzungen, Zusätze, Umarbeitungen können dieselbe verlängern, aber sie können nicht verhindern, dafs nicht eines Tages das Buch von jedermann als veraltet angesehen und bei Seite gelegt wird.

Die erste Auflage unseres Werkes ist im Jahre 1844 vollendet worden. Es mufs daher eine merkwürdig geschickte und elastische Anlage gewesen sein, die es möglich macht, dafs man eine nach 43 Jahren erscheinende Auflage mit demselben Vergnügen zur Hand nimmt, wie die früheren.

Natürlich spricht Ref. aus der Seele derjenigen Leser, für welche das Buch geschrieben ist. Es ist nicht bestimmt und daher auch nicht entfernt ausreichend für alle diejenigen, welche das Studium der Physik als Selbstzweck betreiben. Aber für die grofse Zahl derjenigen Gelehrten, welche der Physik als Nebenfach bedürfen, oder der Gebildeten, welche sich aus Neigung mit physikalischen Untersuchungen beschäftigen, ohne die Absicht zu haben, bis in die letzten Tiefen der Wissenschaft einzudringen, endlich als Hülfsmittel für den Unterricht wird das Buch, soweit man aus dem vorliegenden ersten Bande einen Schlufs ziehen darf, zu empfehlen sein. Die Frage nach der Existenzberechtigung desselben kann also unbedingt bejaht werden.

Der ursprüngliche Charakter der Darstellung ist, soweit es sich bis jetzt erkennen läfst, nicht wesentlich verändert worden. Eine behagliche, lehrhafte Breite beherrscht die ganze Entwickelung und manche Kapitel, wie z. B. die Einleitung, könnte man sich fast wörtlich vom Katheder aus einem Publikum von jungen Studenten oder Offizieren vorgetragen denken. Nun soll eine solche Breite keineswegs als besonderer Vorzug eines Lehrbuches gerühmt werden, aber sie ist in unserem Werke erträglich, weil sie nirgends trivial und an keiner Stelle der Deckmantel fehlenden Inhalts ist. Diese Breite erstreckt sich bis auf die übrigens mustergültig ausgeführten Figuren, von denen gar wohl eine nicht geringe Zahl, wenn es sich allein um Erleichterung des Verständnisses handelte, fehlen könnte. Da aber das Buch kein Schulbuch ist, so mögen sich die Käufer mit dem dadurch vergröfserten Umfange und der entsprechenden Verteuerung selbst abfinden.

Es entspricht dem Charakter des Buches, dafs die mathematischen Hülfsmittel auf die gewöhnlichsten elementaren Kenntnisse beschränkt sind, und es gereicht der neuen Auflage gewifs zum Vorteil, dafs auch sie sich der Anwendung der höheren Analysis ganz entschlagen hat. Gewährt dieselbe in der Physik doch nur dann einen wirklichen Nutzen, wenn es sich, wie z. B. bei den klassischen Vorlesungen F. Neumanns, des Vaters, darum handelt, aus einfachen mechanischen Prinzipien, unter Zugrundelegung gangbarer Hypothesen, die Grundgesetze der Physik in streng deduktiver Weise abzuleiten und eventuell aus ihnen Schlüsse zu ziehen, welche über das Gebiet der bekannten Thatsachen hinausleiten.

Was den Inhalt des die Mechanik und die Akustik umfassenden ersten Bandes des Werkes betrifft, so hat derselbe gegen die vorige, die achte, Auflage eine wesentliche Bereicherung erfahren. Aber noch wichtiger ist, dafs die Zusätze nicht einfach den vorhandenen Kapiteln äufserlich angegliedert sind, sondern dafs mit ihnen eine den modernen Prinzipien unserer Wissenschaft entsprechende Umarbeitung Hand in Hand gegangen ist, welche bewirkt hat, dafs in die ganze Entwickelung eine Einheitlichkeit gekommen ist, die man früher, namentlich aber bei der bald nach dem Tode des Verf.s, J. Müller, herausgekommenen achten Auflage vielfach vermifst hat.

Im einzelnen möge hervorgehoben werden, dafs das Kapitel über die Krystallisation in die Einleitung verwiesen worden ist, desgleichen dasjenige über das metrische Mafssystem, über die Messung von Winkeln und über die Zeitmessung, Ausführungen, von denen die letzteren in der achten Auflage nur andeutungsweise und in Gestalt von Nachträgen gegeben worden waren.

Die Mechanik hat eine sehr wesentliche Umgestaltung erfahren. Während früher zuerst die Statik in breiter Ausführung und zwar der Reihe nach das Gleichgewicht der festen, tropfbar flüssigen und gasförmigen Körper behandelt war, worauf die Lehre von der Bewegung folgte, werden jetzt die Gesetze der letzteren, als die allgemeineren, zuerst entwickelt, dann diejenigen des Gleichgewichts als spezieller Fall aus ihnen abgeleitet. Ferner möge betont werden, dafs das Prinzip von der Erhaltung der lebendigen Kraft die ihm zukommende Berücksichtigung gefunden hat. Im Zusammenhange damit steht eine besonders eingehende Darstellung des absoluten Mafssystems, auf dessen allseitige Anwendung innerhalb der verschiedenen Zweige der Physik der Herausgeber mit Recht Gewicht legt.

Durchaus zu billigen ist die Umgestaltung, welche die Akustik erfahren hat. Dieselbe entspricht in allen wesentlichen Teilen den Anforderungen eines logischen Entwickelungsganges und erhöht den Wert des Buches mehr, als es die Bereicherungen des Inhalts thun, von denen sie begleitet ist.

Das erste Kapitel enthält die Theorie der Schallwellen unter gebührender Berücksichtigung der Interferenz derselben, das zweite die Theorie der Töne in der bei Lehrbüchern ähnlichen Ranges gewöhnlichen und hinreichen Ausdehnung und schliefst mit einem Exkurs über die Grenzen der Hörbarkeit. sowie über den Einflufs der Bewegung der Schallquelle oder des Beobachters auf die Höhe des wahrgenommenen Tones. Das dritte Kapitel handelt von den Tonerregern; es widmet der optischen Methode (Lissajous') zur Untersuchung der Schwingungen eines Körpers eine durch viele und gute Figuren unterstützte ausführliche Darstellung und schliefst mit einer kurzen Betrachtung über die Mitteilung der Schallschwingungen zwischen festen, flüssigen und gasförmigen Körpern. Das vierte und letzte Kapitel handelt von den durch Interferenz der Töne bewirkten Erscheinungen. Der vorletzte Paragraph bespricht das Gehörorgan, der letzte endlich die akustischen Bewegungserscheinungen, doch will es Ref. bedünken, als wenn derselbe an dieser Stelle in der Luft schwebte und weit besser an das Ende des dritten Kapitels gesetzt worden wäre.

Wenn Ref. es sich versagt, zum Schlufs auf Einzelheiten einzugehen, so geschieht es in der Überzeugung, dafs ein Lehrbuch ohne Fehler oder ein solches, das dem Leser in allen Teilen gefiele, wohl noch erst geschrieben werden müsse, und dafs eine Beurteilung nicht sowohl auf die Mängel, als auf die Vorzüge des Gebotenen, falls deren vorhanden sind, einzugehen hat.

Bernburg. E. Hutt.

H. Klein, Leitfaden und Repetitorium der Physik mit Einschlufs der einfachen Lehren der Chemie und der mathematischen Geographie Leipzig, B. G. Teubner, 1886. II u. 112 S. 1,60 M.

Das Buch verdankt seine Entstehung dem Bestreben, den physikalischen Lehrstoff des Gymnasiums in möglichst gedrängter Weise zu gestalten, um ihn übersichtlicher und damit für Repetitionen geeigneter zu machen. Es enthält das physikalisch-chemische und astronomisch-geographische (nicht mathematisch-geogr. s. Birnbaum) Lehrgebiet im wesentlichen in der bei Reis beliebten Anordnung. Nur ist zu bemerken, dafs die Wärmelehre nicht der hergebrachten systematischen Einteilung gemäfs auf die Optik folgt, sondern dafs sie den physikalischen Teil beendet. Auf geringem Raum ist also das gesamte Unterrichtsgebiet der oberen Gymnasialklassen vereinigt, aber nicht etwa in knapper Zusammenfassung des unbedingt notwendigen Stoffes, vielmehr sind die physikalischen Erscheinungen möglichst vollständig wiedergegeben, und zwar in derselben Ausdehnung, wie dies bei Reis geschieht. Damit geht das Buch über das Ziel irgend einer höheren Anstalt hinaus. Das Kapitel von der Verschiedenheit der Körper und die sich daraus ergebenden Begriffe, die Kraft (Erhaltungsprinzip), die Wellenlehre mit mathematischer Begründung, die

schwierigeren theoretischen Teile der Optik (Interferenz, Beugung, Polarisation) in der Elektricität (Intensität, Widerstand), die mechanische Wärmetheorie, dazu die chemische Wertigkeitslehre sind mehr oder minder eingehend berührt. Auch der Hypothese gegenüber nimmt das Buch die der Physik von Reis eigentümliche Stellung ein und geht noch über dieselbe hinaus, denn die umstrittene Hypothese von der Anordnung der Molecüle in den verschiedenen Aggregatzuständen (Atomtheorie) ist aufgenommen, und die Hypothese der nicht mehr bestrittenen Undulationstheorie wird als Gesetz hingestellt: „Licht und strahlende Wärme bestehen in transversalen Schwingungen des Äthers.“ — Hier liegt also eine Stoffmenge vor, welche, wenn der Unterricht mehr sein soll als Mitteilung, auch nicht annähernd trotz der vermehrten Stundenzahl in dem Unterricht vorgenommen werden kann. So oft aber in dieser und anderen Zeitschriften von tüchtigen Schulmännern (Erler, Weifsenborn u. a.) darauf hingewiesen ist, dafs das Interesse für die Physik nicht durch die Ausdehnung des hypothetischen und theoretischen Teiles erweckt wird, weil derselbe erst bei eingehendem Studium Frucht bringt, dafs vielmehr der Schule nur diejenigen Teile der Physik frommen, welche entweder durch das Experiment erhärtet oder nach Mafsstab der vorhandenen mathematischen Kenntnisse durch strenge Beweisführung erklärt werden können, immer von neuem zieht der „Standpunkt der neueren Anschauung“ die Schule in seine Kreise. Und dem wird immer so sein, da die Ansprüche an die Leistungen immer verschieden sein werden und die Ansichten immer aus einander gehen werden, ob das Können oder das Verständnis das Hauptziel des Unterrichts ist. Wer das letztere bevorzugt, wer das Kennenlernen der Gesetze, die moderne Fassung derselben für wichtiger hält als die Entwickelung der Fähigkeit, eine Erklärung derselben zu geben, also die für das Studium der exakten Wissenschaften besonders nutzbringende Vorbereitung, der wird zu solcher Ausdehnung des Stoffes immer bereit sein. Dann wird aber auch das Lehrbuch, um nach Bedürfnis eine eingehendere Repetition zu ermöglichen, der Erklärungen nicht entbehren können, eines Vorzugs, dessen sich auch das kürzer gefafste Lehrbuch von Reis nicht entäufsert hat. — Das vorliegende Buch wird nur dadurch so kurz, dafs der Herr Verfasser auf die Bezeichnung von Figuren und mit einigen Ausnahmen auf jegliche Erklärung verzichtet. Zwar wird hiermit dem Lehrer bei der Benutzung die ausgedehnteste Freiheit in Darstellung und Anordnung gegeben, aber den Charakter eines Leitfadens für den Schüler verliert derselbe vollständig. Bei der hergebrachten systematischen Anordnung des Stoffs dienen die vorhandenen Lehrbücher nicht so dem Lehrer als Leitfäden, da die pädagogische Methodik ihre eigenen Wege geht, wie dem Schüler, der in der Figur eine Erinnerung an Apparat und Experiment, in dem erläuternden Text

eine Gedächtnishülfe für den Vortrag des Lehrers haben soll. Ein Buch, welchem diese beiden Momente fehlen, erreicht m. E. seinen Zweck nicht. Die Ausführung von Zeichnungen durch die Schüler nebst bezüglichen Notizen können dafür nur dann einen geeigneten Ersatz bieten, wenn eine ordentliche Ausarbeitung verlangt wird, was jedoch eine unter den heutigen Verhältnissen unzulässige Mehrforderung an die Arbeitskraft des Schülers bedeutet. Ebenso wenig kann ich mich mit dem von dem Herrn Verfasser angedeuteten Ausweg, den Schülern nebenbei ein gröfseres Lehrbuch zu gestatten, befreunden. Würde doch damit der Vorzug der Billigkeit, der für das Buch in Anspruch genommen ist, hinfällig sein und je nach dem Besitz oder Nichtbesitz des ergänzenden Buches ein verschiedener Mafsstab an die Leistung der Schüler gelegt werden müssen. Für den praktischen Betrieb des physikalischen Unterrichts ist vorliegender Leitfaden, der die Gesetze in tabellarisch systematischer Ordnung giebt, kaum zu verwerten. Nur demjenigen, welchem es auf eine möglichst vollständige Aufzählung der Gesetze ankommt, wird derselbe angenehm sein. In diesem Falle befindet sich aber nicht die Schule.

Weimar. O. Schieck.

Fr. Reidt, Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen. Berlin, Grote, 1886. X u. 252 S. 4 M.

Es ist uns sehr erwünscht gewesen, dafs die Redaktion dieser Zeitschrift das vorstehende Werk des Herrn Verf.s, von dem wir bereits in den Sommerferien mit grofsem Interesse Kenntnis genommen und welches wir seitdem mehrfach zu empfehlen Gelegenheit gehabt hatten, gerade uns zur Anzeige zugesendet hat. Es ist eines der seltenen Bücher, auf welches die oft so mifsbräuchlich angewendete Redensart, dafs es einem wirklichen Bedürfnisse entgegenkomme, in Wahrheit pafst. Denn so lange nichts Durchgreifendes und allgemein Anwendbares für die praktische Ausbildung unserer angehenden Lehrer und besonders der angehenden Mathematiker geschieht, wird das einzige Mittel für die didaktische Unterweisung derselben in einem Buche bestehen, wie es uns der Herr Verf. hier bietet und wie es bisher nicht vorhanden gewesen ist. Und gewifs war gerade der Herr Verf., der uns auf dem Gebiete der Elementar-Mathematik mit so zahlreichen, in ihrer praktischen Brauchbarkeit allgemein anerkannten Büchern beschenkt hat, vor vielen andern geeignet, eine solche Unterweisung zu geben, um so mehr als dieses sein neues Werk zugleich Kunde davon giebt, dafs er sich mit der einschlagenden Litteratur in Büchern und Abhandlungen vertraut gemacht hat wie wenige. Es kann ja nun nicht ausbleiben, dafs in vielen Punkten die Ansichten des Verf.s bei manchen Lesern Widerspruch oder wenigstens Kopfschütteln erfahren werden. Denn wenn wir Mathematiker uns auch in der glücklichen Lage befinden, dafs wir unumstöfs-

liche Wahrheiten zu lehren berufen und nicht dem ausgesetzt sind, das, was wir z. B. in der Geschichte vor 20 Jahren gelehrt haben, heute als Sage und Märchen bezeichnen oder infolge neuerer Forschungen gerade in entgegengesetzter Auffassung darstellen zu müssen, oder dafs das, was in der 12. Auflage einer lateinischen Grammatik steht, in der 13. gestrichen oder berichtigt wird und nun von den Schülern wieder umgelernt werden mufs, so ist es doch wahr, was der Verf. sagt, dafs im Gegensatz zu der Unumstöfslichkeit des Lehrstoffes in methodischen Fragen unter den Lehrern der Mathematik ein ausgeprägter Subjektivismus besteht. Aber auch in dieser Beziehung ist der Herr Verf. so schonend und vorsichtig in der Beurteilung der verschiedenen Ansichten vorgegangen, hat, ohne mit seiner eigenen Meinung zurückzuhalten, sich einen so objektiven Standpunkt zu bewahren und abweichenden oder entgegenstehenden Ansichten Anerkennung zu gewähren verstanden, dafs auch diejenigen, die etwa an einzelnen oder an vielen Stellen nicht mit ihm übereinstimmen, dem Buche dennoch vielfache Belehrung und Anregung verdanken und sich zur nochmaligen Prüfung der eigenen Ansicht durch dasselbe veranlafst fühlen werden. Uns ist es wenigstens so gegangen, und wenn wir an manchen Stellen vermutet haben, der Herr Verf. habe, ohne uns zu nennen, unsere bei anderen Gelegenheiten ausgesprochenen Ansichten bemängeln oder widerlegen wollen, so haben wir uns doch in den allermeisten Punkten in wesentlicher Übereinstimmung mit ihm befunden, an andern Stellen nur ein Mifsverständnis annehmen dürfen, dessen Beseitigung bei weiterer Erörterung leicht erfolgt sein würde. — Bei der grofsen Anzahl von Schriften, welche der Verf., wie schon oben gesagt, auf dem Gebiete der Elementar-Mathematik herausgegeben, ist es ja natürlich, dafs er wiederholt auf dieselben verweist; aber auch dies geschieht stets in so bescheidener Weise und unter entschiedener Anerkennung ähnlicher Arbeiten anderer, dafs jedes anmafsende Vordrängen der eigenen Person in wohlthuendster Weise vermieden ist. — Das meiste, was der Verf. giebt, gilt seines allgemeinen Wertes wegen auch für Realanstalten; doch hat der Verf., der seine Belehrnngen vorzugsweise auf Grund der eigenen Erfahrung geben wollte, sich in den Fällen, wo er speziell auf diese Anstalten eingehen mufste, sehr kurz und vorsichtig geäufsert.

Nach dieser allgemeinen Charakterisierung der Arbeit des Herrn Verf.s sei es uns nun erlaubt, den Inhalt des Buches im einzelnen zu verfolgen. Er beginnt mit einer allgemeinen Einleitung, in der er zwar mit Recht sich nicht auf die Grundsätze der allgemeinen Pädagogik einläfst und in dieser Beziehung nur den Wunsch ausspricht, dafs ein Werk wie Schraders Erziehungslehre auf dem Arbeitstische jedes Lehrers liegen möge, aber doch die bekannte Forderung, vom Besonderen zum Allgemeinen vorzuschreiten, hervorheben zu müssen glaubt. Mit Recht

macht er aber an andern Stellen (S. 148. 181) darauf aufmerksam, dafs diese Forderung „nur ein didaktisches, nicht ein wissenschaftliches Gebot sei, und dafs sie überall fallen müsse, wo der Grund für dasselbe, nämlich die zum Verständnis von Abstraktionen noch nicht hinreichende Reife der Denkkraft der Schüler, nicht mehr vorhanden sei.“ Ausführlich geht dagegen der Verf. auf den Zweck und Wert des Unterrichts in der Mathematik ein. Derselbe soll zunächst der logischen Verstandesbildung dienen, und zwar sei ihm in dieser Beziehung keineswegs die Grammatik gleichwertig; denn in dieser herrschten nur Gebote, in jener Gesetze oder Wahrheiten; jene seien wandelbar, diese beständig. Daneben solle jener Unterricht die für eine allgemeine Bildung und als Grundlage späterer Berufsstudien notwendigen positiven Kenntnisse geben, den Raumsinn der Schüler bilden und sie namentlich auch im richtigen sprachlichen Ausdruck des richtig Gedachten üben. Aufserdem giebt der Verf. noch mehrere nebensächliche Vorteile an, welche die Beschäftigung mit der Mathematik neben und in Gemeinschaft mit den übrigen Unterrichtsgegenständen für die Ausbildung des Geistes und des Charakters gewähren. Zwei Punkte möchten wir aber noch besonders hervorgehoben sehen. Den einen erwähnt der Verf. wohl, betont ihn aber u. E. nicht genügend. Kein anderer Gegenstand giebt nämlich dem Schüler in gleicher Weise die Möglichkeit, selbständig thätig zu sein, ja geradezu durch geschickte Verbindungen neue Beziehungen zu entdecken; keiner giebt ihm das angenehme, befriedigende Bewufstsein, etwas selbst gefunden zu haben; und zwar kann dies schon auf früher Unterrichtsstufe, jedenfalls aber auf der obersten geschehen. Wir sind ganz mit dem Verf. einverstanden, dafs es nicht verlangt werden könne, neue Gedanken zu fassen, dafs die der ganzen Klasse zu stellenden Aufgaben sich entweder unmittelbar an das Unterrichtspensum anschliefsen, gewissermafsen als Beispiele dienen oder als leichte Folgerungen sich darbieten oder, wo das nicht der Fall ist, doch methodisch genügend vorbereitet sein müssen. Aber daneben mufs den Schülern die Gelegenheit geboten und die Anregung gegeben werden, auch unabhängig davon selbständig Gedanken zu verfolgen, selbst sich Aufgaben zu stellen. Dies wird in erster Linie für diejenigen geschehen, die besondere Teilnahme an dem mathematischen Unterricht, besondere Begabung für diesen Unterrichtszweig zeigen, aber es werden auch Schwache, wenn überhaupt nur auf dergleichen aufmerksam gemacht wird, etwas von dieser Freude selbständigen Findens erfahren können; denn dieselbe ist nicht ausdrücklich dadurch bedingt, dafs man etwas zuerst gefunden hat. An manchen Stellen, so S. 99, hat der Verf. darauf hingewiesen, aber dort, wo er über den eigentümlichen Wert der Mathematik spricht, hat er diesen Punkt nicht hervorgehoben. — Den folgenden Vorzug finden wir aber gar

nicht von ihm erwähnt. Das Wesen einer Wissenschaft besteht in ihrer Systematik, d. h. darin, daſs sie den einzelnen, reichen Stoff, mit dem sie sich beschäftigt, durch bestimmte leitende Hauptgedanken beherrscht und zu ordnen vermag; nur soweit sie dazu imstande ist, soweit hat sie den Charakter einer Wissenschaft. Dies aber ist nun in keiner der Schuldisziplinen in gleichem Grade möglich wie in der Mathematik; und so verdient sie mit Recht ihren stolzen Namen *μάϑησις*, als sei sie die Wissenschaft *κατ' ἐξοχήν*. Das Gefühl davon empfängt der Schüler fast vom ersten Tage an, wo er lernt, daſs eine mathematische Wahrheit nur dann Geltung hat, wenn sie bewiesen worden ist. Aber daſs es dem die Universität beziehenden Jünglinge zu deutlichem, vollem Bewuſstsein komme und er an der Mathematik sehe, worin das Wesen einer Wissenschaft bestehe, das scheint uns überaus wichtig zu sein. Und darum halten wir darauf, daſs am Schlusse des Kursus dem abgehenden Schüler noch einmal der kunstvolle, auf wenigen Grundsätzen ruhende, festgefügte Bau der Elementar-Mathematik, sowohl der Arithmetik als auch der Geometrie, vollständig vorgeführt werde. Gerade dieser ausgeprägte Charakter der Mathematik, welcher dem Schüler deutlich machen muſs, daſs eine wissenschaftliche Thätigkeit nicht in dem Erlernen eines massenhaften Stoffes, sondern in der Beherrschung des Stoffes durch leitende Gedanken beruhe, macht sie als Unterrichtsgegenstand unentbehrlich. Nur auf S. 183 finden wir eine Andeutung von dem, was wir hierbei im Auge haben und selbst üben, seit wir den Unterricht in der obersten Klasse übernommen haben. Der erste der beiden von uns bezeichneten Punkte weist auf die groſse Wichtigkeit hin, welche den Aufgaben zukommt, der zweite bedingt die gründliche Behandlung des Systems, welche heute von manchen, die die Aufgabe ungebürlich bevorzugen, vernachlässigt wird. Übrigens unterschreiben wir vollständig, was der Verf. am Schlusse dieses Abschnittes auf S. 28 sagt: „Das aber darf auch der Lehrer der Mathematik nicht vergessen, daſs die erziehenden Kräfte seines Unterrichts immerhin mehr oder weniger einseitige sind, daſs die vollendete Ausbildung des Schülers nur durch harmonisches Zusammenwirken der verschiedenen Unterrichtszweige, eines jeden in seiner Art, erreicht werden kann.“ „Er muſs bereit sein, auch die eigenartige Bedeutung der anderen Disziplinen von seiner Seite zu würdigen und die Mathematik nur als ein Glied des gröſseren Ganzen zu betrachten, welches der Ergänzung durch die anderen bedarf und seine volle Kraft nur in friedlichem Wetteifer und durch gegenseitige Unterstützung zu entfalten vermag.“

Recht ausführlich geht sodann der Verf. auf die Schilderung der verschiedenen Methoden ein, die er an einzelnen Beispielen zu charakterisieren versucht. Er unterscheidet als Methoden des Unterrichtens die dozierende und die heuristische, als solche der

Beweisführung die synthetische und die analytische, als solche der Verbindung des Lehrstoffes die dogmatische und die genetische. Es würde uns viel zu weit führen, wollten wir hier unsere in der Hauptsache mit dem Verf. übereinstimmende, im einzelnen aber doch mehrfach abweichende Ansicht über diesen Punkt darlegen und glauben auf unsern Artikel: Ebene Geometrie in der pädagogischen Encyklopädie verweisen zu dürfen. Recht trefflich gewählt und durchgeführt scheint uns das Beispiel aus der Stereometrie für die analytische Methode, die wir auch zugleich die heuristische nennen würden; namentlich unterschreiben wir den Satz S. 39: „Die Analysis führt gleichsam den Lernenden in die Werkstatt des geistigen Arbeiters und zeigt ihm durch das Beispiel den Weg zu eigener fruchtbringender Arbeit". Um so weniger befriedigt uns das Beispiel zur heuristischen Methode. Gerade diese Gängelei des Schülers durch Fragen, deren Antworten so auf der Hand liegen, dafs sie keine irgend nennenswerte geistige Anstrengung des Schülers erfordern, diese Verwischung des Hauptpunktes durch zahlreiche andere, ganz nebensächliche Fragen, die daraus sich ergebende Zeitverschwendung einerseits und die geringe geistige Bethätigung anderseits scheinen uns diese Behandlung wenig empfehlenswert zu machen. Wenn der Verf. der dozierenden die fragende Methode gegenüber stellen wollte, so würden wir uns gewifs zu der letzteren bekennen; aber jede Frage mufs auch eine bestimmt das vorher bekannte Ziel ins Auge fassende Beziehung haben und als solche auch von dem Schüler erkannt sein. Ob daher die betreffende geometrische Wahrheit in Form eines Lehrsatzes oder einer Aufgabe an die Spitze gestellt wird, würde m. E. in vielen Fällen gleichgültig sein; nicht aber, ob sie am Ende als unerwartetes Resultat einer im Auge des Schülers ziellosen Entwickelung oder als das von Anfang an von ihm erstrebte Ziel einer Untersuchung erscheint. Wenn ferner die Anordnung der Sätze nicht, wie es bei Euklid und auch bei Legendre u. a. der Fall ist, nur nach den in ihnen zur Anwendung kommenden Beweismomenten erfolgt, sondern, wie es namentlich Koppe in seinem Lehrbuche gethan hat, unter Hervorhebung der leitenden Gedanken nach dem Inhalt der Sätze geschieht, und man dies als genetische Methode bezeichnen will, so sind wir ganz damit einverstanden. Wir stimmen also mit dem Verf. völlig überein, wenn er S. 41 sagt: „Die Anordnung der Sätze blofs mit Rücksicht auf die für dieselben gebrauchten Beweismittel ist und bleibt in jedem Fall eine künstliche." Und wenn er es als das Ziel der genetischen Methode bezeichnet, „die Gesetze ausfindig zu machen, welche in den Eigenschaften der Raum- und Zahlengebilde zutage treten und diese Gesetze den Leitfaden abgeben zu lassen zur Gruppierung der Theoreme", so sind wir ebenfalls insoweit Freunde dieser Methode. Wenn aber in einer fast spielenden Weise durch die Betrachtung allerhand

spezieller Figuren die Aufmerksamkeit von den Hauptsätzen abgelenkt, durch die Beobachtung jedes einzelnen sich etwa entwickelnden Blättchens der Blick von dem eigentlichen Aste abgezogen wird, so können wir uns nicht mit derselben befreunden. — Der Herr Verf. führt dann zur weiteren Erläuterung zwei Beispiele aus, die gewöhnliche Ableitung der Formel für $\sin(\alpha+\beta)$ und den Satz von der Teilung einer Dreiecksseite durch die Halbierungslinie des Gegenwinkels, den einst 1844 auch Helmes zu gleichem Zwecke in einer kleinen Schrift „über Zweck und Methode des mathematischen Unterrichts“ als Beispiel verwendet hatte. Die Durchführung des ersteren ist sehr lehrreich, aber wir müssen sagen, dafs wir die Anwendung des ptolemäischen Lehrsatzes sehr vorziehen, nicht blofs, weil dabei zugleich das historische Interesse zu seinem Rechte kommt, indem ja gerade Ptolemäus seinen Lehrsatz zu dem Zwecke aufgefunden hat, um die Sehne der Summe zweier Winkel aus den Sehnen der einzelnen berechnen zu können, sondern weil dieser Beweis überaus einfach und übersichtlich ist, was von dem gewöhnlichen durchaus nicht gesagt werden kann. Um den Schüler auf den ptolemäischen Lehrsatz zu führen, ist es nur wichtig, dafs vorher deutlich hervorgehoben werde, dafs die Sehne gleich der doppelten Sinuslinie des zugehörigen Peripheriewinkels oder dafs $a = 2r\sin\alpha$ sei, eine Formel, die überhaupt den Ausgangspunkt der ganzen Behandlung des schiefwinkligen Dreiecks bilden kann, wie es auch der Verf. S. 209 richtig bemerkt.

Sodann geht der Verfasser zur Besprechung des Lehrplanes über; er schliefst sich natürlich eng den vorgeschriebenen Bestimmungen an. Was dem gegenüber eine vielfach gewünschte Ausdehnung des mathematischen Lehrpensums anbetrifft, so erklärt er sich entschieden gegen die Aufnahme der Differential- und Integralrechnung; „für die Infinitesimalrechnung wird auch an Realschulen im allgemeinen kein Platz bleiben.“ (S. 71.) Aber auch betreffs anderer Erweiterungen, die sich etwa auf wichtige Kapitel der neueren Geometrie, auf die Elemente der sphärischen Trigonometrie und der Kegelschnitte, auf kubische Gleichungen beziehen würden, stimmen wir ganz mit ihm überein, wenn er S. 70 sagt: „Das mufs unter allen Umständen festgehalten werden, dafs die Einführung neuer Gebiete nicht auf Kosten der Gründlichkeit in der Behandlung der vorhergehenden fundamentalen Disziplinen, etwa durch Beschränkung der zur Erläuterung und Befestigung derselben notwendigen Übungen oder durch eine flüchtige Behandlung ohne hinreichende Vertiefung in den Gegenstand erfolge.“ „Wo aber günstigere Verhältnisse ein Mehr ermöglichen, wird ... eine Ausdehnung des Pensums durch Heranziehung der Kegelschnitte in synthetischer Behandlung ... oder anderer die Hilfsmittel der Elementar-Mathematik nicht übersteigender Partieen zu gestatten sein.“ Und S. 71: „Wenn eine

Kluft zwischen dem Gymnasium und der Universität einzutreten beginnt, so hat nicht blofs das erstere, sondern auch die Hochschule die Pflicht, an der Herstellung der verbindenden Brücke zu arbeiten." — Der Verfasser spricht sich hierauf über die zweckmäfsige Einrichtung und Verwendung des Lehrbuches aus; das letztere zur Präparation auf den Unterricht oder auch während desselben zu benutzen, glaubt er mit Recht nicht empfehlen zu können. In der That würde dadurch die Lebendigkeit des entwickelnden Unterrichts leiden. Sodann erklärt er sich gegen die allzu ausführlichen Lehrbücher, z. B. Helmes, dessen hohen Wert er übrigens bereitwillig anerkennt. Vortrefflich ist, was er S. 82 sagt: „Für den noch ungeübten Anfänger sind die meisten Entwickelungen ausführlich zu geben. Je mehr aber die Befähigung desselben zu selbständigem Schliefsen fortschreitet, desto mehr mufs die Ausführlichkeit der Kürze weichen, und nur dort darf und soll dieselbe auch in den späteren Abschnitten bleiben, wo ganz neue Anschauungen, ungewohnte und ungeübte Schlufsweisen oder neue schwierige Begriffe auftreten." „Wir halten diejenigen Lehrbücher für die besten, denen die Scheidung zwischen dem, was der eigenen Arbeit der Schüler überlassen werden kann und soll, und dem, was ihnen auch im Buche näher erläutert und ausgeführt werden mufs, am richtigsten gelungen ist, ohne dabei den Vorwurf wissenschaftlich oberflächlicher oder sprachlich nicht genügend präziser Darstellung auf sich zu laden." Auf Grund der bekannten Zusammenstellung der gebräuchlichsten Lehrbücher im Centralblatt von 1880 zeigt der Verfasser, dafs damals von den 99 mathematischen Lehrbüchern 55 an einer einzigen Anstalt benutzt wurden, Kambly dagegen an 217 und aufserdem nur noch Koppe, Mehler, Reidt an mehr als 25 Schulen eingeführt waren. Heute würde sich die Sache vielleicht etwas anders gestalten, indem z. B. die Spiekersche Planimetrie bereits in 17. Auflage erschienen ist und das Lehrbuch von Lieber und v. Lühmann neuerdings ebenfalls mehrfach das Kamblysche verdrängt und weite Verbreitung gefunden hat. — Auch mit dem, was der Verfasser über die häuslichen Arbeiten sagt, die er eingehend bespricht, sind wir im wesentlichen einverstanden. Er unterscheidet Aufgaben, die als Beispiele zur Einübung allgemeiner Regeln oder Sätze dienen, wie die Beispiele der allgemeinen Arithmetik, die trigonometrischen Fundamentalaufgaben, und ferner solche, die eine gewisse Selbständigkeit verlangen. Aber (S. 92) „die selbständige Thätigkeit des Durchschnittsschülers kann niemals in der Aufstellung eigener, neuer Gedanken, sondern nur in der Anwendung des Gelernten auf einen andern Fall bestehen. Wir verlangen also, dafs jede für die Hausarbeit zu stellende Aufgabe keinerlei Schwierigkeit enthalten soll, zu deren sicherer Überwindung der Unterricht keine Anleitung gegeben hat. Da aber eine und dieselbe Aufgabe sich auf verschiedenen Wegen lösen

läfst, so werden für die Schule diejenigen die besten sein, welche daneben auch den befähigteren Talenten die Möglichkeit gewähren, mit Aufbietung von mehr oder minder grofser geistiger Kraft ihre eigenen Wege zu suchen.“ Und das letztere möchten wir ganz besonders betonen. Namentlich in I ist es wünschenswert, dafs die fähigeren Schüler sich selbst durch die Aufgabe veranlafst fühlen, über dieselbe hinauszugehen, sei es dieselbe zu erweitern und zu verallgemeinern oder umgekehrt die speziellen Fälle, soweit sie zu besonders einfachen Resultaten führen, herauszuheben, verschiedene Lösungen derselben Aufgabe zu versuchen, der geforderten trigonometrischen Lösung die geometrische Konstruktion oder umgekehrt einer Konstruktionsaufgabe die trigonometrische Lösung hinzuzufügen u. a. Nur in dieser Beziehung beschränken wir, was der Verfasser über die Beurteilung der häuslichen Arbeiten sagt, während wir im allgemeinen seiner Ansicht zustimmen (S. 98): „Die Prädikate der schriftlichen mathematischen Arbeiten dem aus dem mündlichen Unterricht geschöpften Urteil gleich oder gar vorzustellen, würde ganz verkehrt sein“ und S. 100: „Man vergesse nie, dafs der mündliche Unterricht für die Mathematik immer der wichtigste ist, indem durch ihn der Fortschritt erzielt wird, während die schriftlichen Arbeiten nur(?) der Befestigung des Gelernten, der Übung in der richtigen Formgebung und der Kontrolle dienen.“ Wir hätten gewünscht, dafs der Verfasser nicht blofs unsere „Aufgaben zu Vierteljahrsarbeiten“ empfohlen, sondern ihnen gerade als solche Vierteljahrsarbeiten, wie ich sie nun seit mehr als 30 Jahren einzelnen Primanern (etwa 2—4 im Quartal) gebe und im Jahrgang XI dieser Zeitschrift geschildert habe, eine etwas eingehendere Berücksichtigung geschenkt hätte. Wer diese mit besonderer Liebe und Sorgfalt angefertigten Arbeiten meiner Schüler gesehen hat, wird keinen Zweifel darüber gehegt haben, dafs ihnen ein besonderer wissenschaftlicher und sittlicher Wert zukommt. Ich bemerke, dafs sogenannte Arbeitstage bei uns nicht bestehen.

Nach diesen allgemeinen Betrachtungen geht der Herr Verfasser die einzelnen Teile des mathematischen Unterrichts durch. Er beginnt natürlich mit dem Rechnen, empfiehlt im wesentlichen die von Kallius mehrfach in seinen Abhandlungen, zuletzt im Programm des Königstädtischen Gymnasiums in Berlin ausgesprochenen Grundsätze, wünscht namentlich die allgemeine Einführung der österreichischen Subtraktionsmethode, verlangt, dafs das abgekürzte Rechnen auf den höheren Lehranstalten eine entschiedene Berücksichtigung finde, und dafs der Rechenunterricht zugleich als Propädeutik für den späteren arithmetischen Unterricht verwertet werde. In allen diesen Punkten stimmen wir völlig mit ihm überein. Was dagegen der Verfasser S. 124 gegen den Ausdruck: „die Summe von 3 und 4 ist 7“, sagt, können wir nicht gerechtfertigt finden. Wir sind gerade der entgegengesetzten

Ansicht und lehren: 3 und 4 sind die Posten, 7 ist die Summe. 3+4 ist zunächst eine Aufgabe; als Ganzes aber gedacht, also, wenn man will, (3+4) oder 7 ist die Summe, während der Verfasser nur 3+4 die Summe, 7 dagegen den Wert der Summe nennt. Will wirklich der Verfasser Anstofs daran nehmen, zu sagen, 9 ist das Quadrat von 3, weil es freilich auch die Summe von 3 und 6, die Differenz von 12 und 3 sein kann? Die Summe (a+b) selbst ist wirklich dieselbe wie (b+a); nur die Aufgabe und ihre Berechnung ist in beiden Fällen verschieden. — Recht empfehlenswert ist, was der Verfasser zur Erläuterung der negativen Zahlen, der Multiplikation mit einem negativen Multiplikator, der Erklärung der Potenzen mit negativem oder gebrochenem Exponenten beibringt. Indem er aber selbst neue Definitionen für Multiplizieren, Potenzieren für nötig erklärt, giebt er doch zu, dafs nach der ursprünglichen Erklärung die Ausdrücke $a.-b$, a^0, a^{-n} u. s. w. keinen Sinn haben, sondern ihn erst durch die Erweiterung des Begriffs erhalten. Bei der Erörterung der relativen Zahlen vermissen wir die Hinzufügung des Begriffs der absoluten Zahl. Der Preis von 3 m Zeug sei 9 M: dann ist 9 M eine absolute Zahl, denn es ist nicht davon die Rede, dafs dies Geld einer andern Geldsumme zugezählt oder abgenommen werden solle. Für den Käufer wird es aber eine negative, für den Verkäufer eine positive Zahl. — Dafs die Gleichungen zeitig eingeführt werden, ist gewifs ratsam; wir möchten geradezu das Verfahren von Schubert empfehlen, welches auch schon J. H. T. Müller anwendete, nämlich schon von der ersten Stufe an zur Erläuterung der Gesetze Beispiele in die Form von Gleichungen zu bringen. Auch darin sind wir mit dem Verfasser ganz einverstanden, dafs das Üben des Ausziehens der Kubikwurzel ein ganz unnötiger Zeitverlust ist; wir haben es nie gelehrt; ebenso darin, dafs man sich bei der Besprechung, wie die Logarithmen, wie die trigonometrischen Funktionen berechnet werden können, möglichst wenig aufhalten solle. Über die zweckmäfsige Einrichtung der logarithmischen Tafeln spricht er sich ebenfalls in einer Weise aus, der wir nur zustimmen können. Gewifs genügen fünfstellige Logarithmen; nur für die Zinseszinsrechnung sind einige siebenstellige, wie sie die Augustschen Tafeln bieten, erwünscht. Die Gaufsischen Tafeln sind für die Schule unnötig; „ganz zu verwerfen ist die Beigabe mathematischer Formeln, die der Schüler nicht abschreiben, sondern im Kopfe haben soll“ (S. 137). Ebenso beachtenswert ist, was der Verfasser hier (S. 138) und besonders S. 220 über das logarithmische Rechnen lehrt. Zunächst verlangt er, dafs die Schüler geübt werden, die kleine Rechnung der Interpolation möglichst im Kopfe zu machen. Ferner sagt er: Man vermeide soviel als möglich einen Wechsel zwischen dem Aufschlagen in den Tafeln und dem Rechnen auf dem Papier, ebenso vermeide man möglichst einen

Wechsel zwischen den Tafeln und verlasse namentlich keine Seite einer Tafel, ehe alles aufgeschrieben ist, was von derselben entnommen werden kann; man gewöhne die Schüler, auch solche Zahlen mit Leichtigkeit addieren und subtrahieren zu können, welche nicht unmittelbar unter einander geschrieben sind; man vermeide es, in einer Rechnung dieselbe Zahl zweimal zu schreiben. — Nicht minder wertvoll ist die methodische Anweisung, die der Verfasser über die Behandlung der in Worte eingekleideten Aufgaben, die Verallgemeinerung derselben und die Diskussion der Resultate giebt. Wir verlangen von unsern Schülern, dafs sie zunächst die Bedeutung der Unbekannten bestimmen, wobei sie sich des Wortes Anzahl bedienen müssen, damit sie genötigt sind, gleich die Benennung festzustellen, und dann die „Gleichung in Worten“ angeben. Demnach würde es bei der Aufgabe des Verfassers S. 145 so lauten: $x =$ der Anzahl Meter des Weges des zweiten. Gl. i. W.: der Weg des ersten $+$ dem Weg des zweiten $=$ zweimal die Entfernung AB; oder auch: die Zeit des ersten gleich der Zeit des zweiten. — Auch die Bemerkungen über die Eliminationsmethoden sind beachtenswert. Was Gleichungen mit vielen Unbekannten anbetrifft, so möchten wir sie nicht geradezu verwerfen; nur dürfen sie nicht weitere umfangreiche Rechnungen erfordern. Sie müssen etwa einen symmetrischen Bau haben, oder so beschaffen sein, dafs sie ohne grofse Zahlenrechnung nur konsequente Elimination der Unbekannten nach einander erfordern; bei diesen letzteren begegnet es den Schülern gar häufig, dafs sie verleitet durch die Natur der Gleichungen eine Unbekannte, die sie an einer Stelle eliminieren, an der andern wieder hineinbringen und sich so im Kreise herumdrehen. Als erstes Beispiel führen wir aufser bekannten, wie sie z. B. Bardey hat, an: $x_1 + x_2 + x_3 + \dots x_n = s$, $x_1 + x_n = a_1$, $x_2 + x_n = a_2 \dots x_\alpha + x_n = a_\alpha \dots$; für die zweite Art: $x+y+z+u+v = 15$, $x-3z+5v = 17$, $y+3z+u = 15$, $x+2y+2u+3v = 28$, $x-2y-2u+3v = 4$. Auch hätten wir gewünscht, dafs der Verfasser, was gerade bei den Gleichungen mit mehreren Unbekannten zweckmäfsig geschehen konnte, auf die cyklische Permutation hingewiesen und darauf aufmerksam gemacht hätte, dafs die Schüler zu veranlassen seien, symmetrisch gebaute Gleichungen auch demgemäfs zu behandeln, und namentlich analog gebaute Formeln, deren es in der Trigonometrie so viele giebt, z. B. $\sin\alpha + \sin\beta \pm \sin(\alpha \pm \beta)$, in der vier verschiedene enthalten sind, durch passende Substitutionen aus einander abzuleiten. — Dafs der Herr Verfasser, der selbst ein mit reichem Übungsmaterial versehenes Büchlein zur Einführung in die Lehre von den Determinanten geschrieben, sich so vorsichtig und im wesentlichen abweisend über die Determinanten ausspricht, ist uns besonders erfreulich gewesen. Wir übergehen, was der Verfasser noch weiter über quadratische Gleichungen, die negativen Wurzeln derselben,

über diophantische und über Exponentialgleichungen, denen man in der Rentenrechnung nicht entgehen kann, über die Reihen und ihre Anwendung, über die Kombinationslehre und die Wahrscheinlichkeitsrechnung sagt. Es ist uns dies alles im wesentlichen aus der Seele geschrieben. Für Zahlenbeispiele ist es zweckmäfsig, der Rentenformel und ähnlichen die Gestalt $kq^n = \frac{a}{q-1} \cdot q^n - \frac{a}{q-1}$ zu geben, da sich häufig $\frac{a}{q-1}$ bequem ohne Logarithmen berechnen und mit k vereinigen läfst.

Der Verf. geht dann zur Planimetrie über, empfiehlt dringend einen propädeutischen Unterricht, will, dafs derselbe von der anschaulichen Betrachtung der Körper ausgehe, die Schüler dadurch mit den elementaren geometrischen Begriffen und den einfachen geometrischen Figuren und Körpern anschaulich vertraut mache und, indem er jene zeichnen lasse, im Gebrauch von Zirkel und Lineal übe. Er bedauert, dafs noch kein Buch seinen Ansichten vollständig entspreche, obgleich er eine gröfsere Anzahl anzuführen und teilweise mit Anerkennung zu beurteilen vermag. Dafs abstrakte Untersuchungen über Begriff und Wesen des Raumes u. a. nicht für den Anfangsunterricht zweckmäfsig sind, dafs man sich nicht damit abquälen solle, „dem Anfänger eine wissenschaftlich durchaus haltbare Definition der geraden Linie und des Winkels zu geben und der Ebene zu ihrem Rechte, demonstriert zu werden, zu verhelfen", bemerkt er (S. 175) sehr richtig. Er führt mit Recht das Wort von Helmes an: „Nicht sowohl die Legung und Befestigung des Fundamentes, als der sichere Aufbau der Wissenschaft auf gegebenem Fundamente ist die nächste Aufgabe des Unterrichts." Ebenso einverstanden sind wir mit ihm über das, was er betreffs der Einführung der neueren Geometrie in unsere Schulen sagt, wobei er ein anderes beachtenswertes Wort von Helmes beibringt: „Der elementare Unterricht soll nicht sowohl durch Wissenschaft, als zur Wissenschaft erziehen" (S. 179). Mit Recht verteidigt er es, dafs in Anhängen zu dem Lehrbuche durch Aufnahme einzelner, besonders wichtiger Kapitel der neueren Geometrie dem Lehrer die Möglichkeit und, wo das nicht der Fall ist, dem vorgeschrittenen Schüler die Anregung gegeben werde, durch diese Partieen das eigentliche Pensum zu erweitern. — Dafs der Verf. in der Parallelentheorie sich gegen die gewöhnliche Behauptung erklärt: „da parallele Linien gleiche Richtung haben, so haben sie auch gegen eine sie schneidende gleichen Richtungsunterschied", billigen wir, ebenso nehmen wir seine Erklärung der Parallelen als solcher Geraden (einer Ebene), welche keinen Punkt gemeinsam haben, auch wenn man sie beliebig weit verlängert denkt, und seinen Grundsatz an, dafs durch einen Punkt zu einer Geraden nur eine Parallele möglich sei.

Die von Worpitzky angewendete und von Reidt empfohlene Bezeichnung der Kongruenzsätze: Winkel-Seiten-Winkelsatz u. a. ist für den mündlichen Unterricht doch etwas zu umständlich. Warum sollen sie nicht auf der Schule als erster, zweiter u. s. w. bezeichnet werden? Auf S. 190 sollte wohl c vor b stehen. — Sehr lehrreich ist, was der Herr Verf. über die Konstruktionsaufgaben und die verschiedenen Methoden ihrer Lösung sagt. Auch auf diesem Gebiete hat er sich ja durch seine Programmabhandlung (Hamm 1873) bereits als geschickter Methodiker bewiesen. „Diese Konstruktionsaufgaben sind besonders geeignet, zu selbständiger Thätigkeit anzuregen und aufserdem zu zeigen, wie eine gestellte Aufgabe in wissenschaftlichem Sinne und erschöpfend behandelt werden kann" (S. 194). „Damit dieselben in lebendige Wechselwirkung mit dem System treten, ist es zweckmäfsig, nach jedem Paragraphen des letzteren und nach der Behandlung der jedesmal zur besonderen Einübung der Sätze desselben dienenden unmittelbaren Aufgaben, auch einige Stunden auf die allgemeineren Konstruktionen zu verwenden" (S. 197). Die Hervorhebung der geometrischen Örter und der Daten in unmittelbarem Anschlufs an die Sätze, aus denen sie sich ergeben, hat uns die Spiekersche Planimetrie besonders wertvoll erscheinen lassen. Auch bezüglich der Behandlung des Irrationalen und Inkommensurablen stimmen wir mit dem Verf. überein und freuen uns, dafs er dasselbe nicht so oberflächlich behandelt sehen will, als es vielfach geschieht; freilich hätten wir es gern etwas weiter ausgeführt gesehen, wie er die darauf bezüglichen Sätze, so auch die, welche bei der Kreisberechnung den Übergang vom Geraden zum Krummen bilden, beweist, namentlich auf welchen Satz er die Anwendung des Grenzbegriffes stützt. Wir haben es ja wohl wiederholt angeführt, dafs wir zweierlei für nötig halten, 1. dafs in jedem Falle wirklich gezeigt werde, die unveränderliche Gröfse sei die Grenze der veränderlichen, d. h. diejenige, der die veränderliche beliebig genähert werden könne, 2. dafs ein darauf bezüglicher, vorher streng bewiesener Satz der Grenzenlehre angewendet werde, für den wir am zweckmäfsigsten den folgenden halten: Wenn zwei veränderliche Gröfsen, die stets einander gleich bleiben, zwei unveränderlichen beliebig genähert werden können, so sind auch diese einander gleich. Es will uns doch bedünken, als wenn der Herr Verf. nicht streng genug zu Werke geht. — Ebenso hat es uns gefreut, dafs er die allgemeine Erklärung der Ähnlichkeit, die vom Ähnlichkeitspunkte ausgeht, nicht unberücksichtigt läfst. Auch wir glauben mit ihm, dafs man sich anfänglich mit der gewöhnlichen, nur für geradlinige Figuren gültigen Erklärung begnügen solle, um das nicht ganz leichte Kapitel von der Ähnlichkeit nicht durch allzu grofse Allgemeinheit zu erschweren; aber auf einer höheren Stufe sollte jene allgemeine Erklärung eine eingehende Erwähnung finden. Dafs die Lehre von

der Gleichheit des Flächeninhaltes von der der Ausmessung getrennt werde, halten wir doch für berechtigt. Was der Verf. sagt, scheint uns nicht stichhaltig. Kongruenz ist auch nur ein spezieller Fall der Ähnlichkeit, ohne dafs man die erstere wird als solchen behandeln wollen. Und gerade die sich anschliefsenden Verwandlungs- und Teilungsaufgaben bieten ein reiches, lebhafte Teilnahme bei den Schülern findendes Übungsfeld. Dafs der Verf. die schöne Formel ϱ s hervorhebt und dabei auf die entsprechende stereometrische $V = \frac{1}{3}\varrho\, O$ verweist, ist uns besonders lieb gewesen. Über die Verteilung der drei mathematischen Lehrstunden in III drückt sich der Verf. sehr zurückhaltend aus. Wir haben eine längere vollständige Unterbrechung eines Unterrichtszweiges in unserer langen Erfahrung stets wenig bedenklich gefunden und uns darüber ausführlich in dem Artikel: Successiver Unterricht der pädagogischen Encyklopädie ausgesprochen. Nur vor der Osterversetzung wird das arithmetische Pensum des Sommers noch einmal in einigen Stunden in den Hauptpunkten repetiert. Ebenso halten wir es für unbedenklich, nachdem die trigonometrischen Funktionen geübt sind, den Unterricht in der Trigonometrie auf einige Stunden durch die Anleitung zur Benutzung der trigonometrischen Tafeln zu unterbrechen und dann die Anwendung jener Funktionen auf das rechtwinklige Dreieck folgen zu lassen, um den Schülern gleich die Verwertung des Gelernten zu zeigen. Die trigonometrischen Funktionen zunächst als Verhältniszahlen der Seiten des rechtwinkligen Dreiecks anzusehen, halten auch wir für zweckmäfsig. Die goniometrischen Übungen, auf die der Verf. sodann verweist, sind gewifs sehr zu empfehlen, namentlich freut es uns, dafs der Verf. auch die Vieldeutigkeit der Funktionen nicht unberücksichtigt läfst. Einen kleinen Anstofs nehmen wir an seinem Beispiel S. 212. Er will beweisen, dafs $\operatorname{tg}(45° + \alpha) + \operatorname{tg}(45° - \alpha) = \frac{2}{\cos 2\alpha}$ ist und führt, indem er die linke Seite verwandelt, die rechte Seite auch immer fort, während die Richtigkeit aller dieser Gleichungen doch erst bewiesen werden soll. Es ist dies derselbe logische Fehler, den man machen würde, wenn man eine Behauptung dadurch als richtig erweisen wollte, dafs bei Annahme ihrer Richtigkeit sich etwas Richtiges ergebe. Mit Recht macht der Verf. darauf aufmerksam, dafs solche Gleichungen, wie $\sin x + \sin y = p$, $x + y = \alpha$, oder $\sin x : \sin y = a : b$, $x + y = \gamma$ u. a. besonders eingehend zu behandeln seien, wie ihnen ja auch Lieber-Lühmann in ihrer Sammlung mehrere Paragraphen gewidmet haben. Die Vierecksaufgaben, besonders die für das Sehnen- und Tangentenviereck, möchten wir, namentlich wenn sie in der von Lieber-Lühmann angegebenen Weise behandelt werden, doch nicht so zurück-

weisen, wie es vom Herrn Verf. geschieht. Zunächst überraschen die Analogie der Formeln für die Winkel und den Inhalt des Sehnenvierecks aus den Seiten mit denen für das Dreieck, ebenso die symmetrischen Formeln für den Inhalt des Sehnen- und des Tangentenvierecks aus r, resp. ϱ und den Winkeln. Von Interesse sind auch die Sehnenvierecke mit gleichen Seiten und verschiedenen Winkeln, die sich aus der Zweideutigkeit des Wertes von $\cos(\alpha'-\beta')$ ergeben. Auch für die Stereometrie giebt der Verf. manche beachtenswerte Winke; mit Recht wünscht er nur einen beschränkten Gebrauch von Modellen, für deren einfache Anfertigung er einiges beibringt. Die Zeichnung an der Wandtafel (oder im Lehrbuche) mufs die Hauptsache bleiben, aber der Lehrer durch vielfältige Fragen sich von dem richtigen Verständnis derselben überzeugen. Ebenso freut es uns, dafs der Verf. eine gründliche Behandlung der einleitenden Kapitel verlangt und das Drängen nach der Besprechung der Körper tadelt, dafs er daher auch die stereometrischen Konstruktionsaufgaben, die freilich in der Schule eine weit beschränktere Anwendung als die planimetrischen gestatten, nicht völlig zurückweist, ja geradezu behauptet, dafs mehrere derselben ebenso zum System gehören wie die planimetrischen Fundamentalaufgaben. Namentlich rechnen wir hierher eine Anzahl geometrischer Örter. Auch der sphärischen Trigonometrie widmet der Verf. einen Paragraphen und rät, von dem rechtwinkligen Dreieck zum allgemeinen überzugehen wir schlagen den umgekehrten Weg ein, indem wir von der Formel $\cos a = \cos b \cos c + \sin b \sin c \cos \alpha$ ausgehen, die für alle möglichen Fälle bewiesen wird, was mit Hülfe der Nebenecke ziemlich schnell geschieht.

Dafs der Herr Verf. auch der Litteratur auf dem Gebiete der Elementar-Mathematik eingehende Berücksichtigung geschenkt, haben wir schon bemerkt. Wir hätten gewünscht, dafs er zwei ihrem Inhalte und ihrer Brauchbarkeit nach vorzügliche Aufgabensammlungen nicht blofs erwähnt, sondern ihrem hohen inneren Werte entsprechend hervorgehoben hätte, das sind für die Trigonometrie die Sammlung von Hermes, für die Stereometrie die von Müttrich.

So scheiden wir von dem trefflichen Buche mit bestem Danke für die vielfache Anregung, die wir durch dasselbe empfangen haben; es ist allen Fachkollegen, namentlich angehenden Lehrern der Mathematik zu empfehlen, die aus demselben reiche methodische Belehrung schöpfen werden.

Züllichau. W. Erler.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Nekrolog Karl Schapers.

Gern leiste ich der Aufforderung der Redaktion Folge, es zu versuchen, den Lesern dieser Zeitschrift ein Bild von dem Leben und Wirken des jüngst verstorbenen Direktors Dr. Karl Schaper zu entwerfen. Ist die Aufgabe auch traurig und schmerzlich wie ein Gang nach dem Friedhofe zu dem Grab eines Geliebten, so ist sie doch auch wieder unwiderstehlich anziehend; die Erinnerung entbehrt nicht der Freude, auch wenn sie wehmütig ist. Und diese Erinnerung soll ich hier ja auch in anderen wachrufen. Möchte es mir gelingen, den zu früh Dahingeschiedenen so zu schildern, dafs alle diejenigen, die ihn gekannt und ihm nahe gestanden haben, die ihnen vertrauten Züge hier wiederfinden, alle die, welche ihm nur flüchtig begegnet, sein Bild hier deutlicher ausgeprägt sehen, alle die endlich, die nur von ihm gehört und sich für ihn interessiert haben, erfahren, wie er gelebt und was er geleistet hat.

Die Familie Schapers stammt aus dem Halberstädtischen. Der Urgrofsvater war in dem Marktflecken Groeningen Stadtkämmerer gewesen, der Grofsvater Pfarrer. Beide lebten in behaglichem Wohlstand. Da kam der unglückliche Krieg, der Pfarrer ward so arm, dafs später sein Sohn, der in Halle und Berlin Medizin zu studieren begonnen hatte, aus Verzweiflung über seine Mittellosigkeit den Plan fafste, als Freiheitskämpfer nach Griechenland zu gehen. Hiervon brachte ihn der spätere Professor der Philosophie Ritter in Göttingen ab, durch dessen Unterstützung ihm dann auch die Fortsetzung seiner Studien ermöglicht wurde. Er wurde Assistenzarzt bei dem berühmten Physiologen Berends in Berlin, mit dessen Nichte er sich später verheiratete. Der junge Arzt liefs sich in Elbing nieder und gewann sich bald die Liebe und Hochachtung der Bürger, namentlich durch seine aufopfernde Thätigkeit während einer Cholera-Epidemie. Als Stadtverordneter widmete er vor allem der Entwicklung des städtischen Schulwesens sein Interesse und seine Unterstützung. Am 15. März 1828 wurde ihm sein erstes Kind geboren, ein Sohn, welcher die Namen Karl Julius Heinrich empfing. Unter den Papieren des Verstorbenen hat sich ein kleiner, vergilbter, sorgfältig aufbewahrter Zettel gefunden: die aus der Zeitung geschnittene Annonce, in welcher seine Eltern Freunden und Bekannten seine

Geburt anzeigten. Noch acht Geschwister folgten, von denen vier, drei Brüder und eine Schwester, noch leben. In diesem Familienkreise verlebte der Knabe seine Kindheit. Der Vater erzog die Kinder streng, sie sollten früh lernen, dafs das Leben ernst sei. Im Alter von 7½ Jahren, im Herbst 1835, wurde Karl Schaper in das Gymnasium seiner Vaterstadt aufgenommen. Seine Schulzeugnisse, die ersten auf kleinen Zetteln geschrieben, hat er sich, sorgsam geheftet, aufbewahrt. Seinen reichen Gaben und seinem Fleifs hatte er es zu danken, dafs er in dem ungewöhnlich frühen Alter von 16 Jahren bereits als Abiturient die Anstalt verlassen und die Universität beziehen konnte. Er hat der Stätte, wo er seine Schulbildung empfing, stets eine treue Erinnerung, seinen Lehrern stets ein dankbares Andenken bewahrt. Als vor wenigen Jahren das Elbinger Gymnasium den Einzug in ein neues Schulgebäude feierte, schrieb Schaper an das Kollegium: „Es leben noch manche Zeugen der geistvollen Einwirkung unseres hochverdienten Direktors Mund auf die Schüler der oberen Klassen, unter denen ich nur Herrn Professor Merz nennen will, der mir in meiner Jugend und in meinem späteren vielbewegten Leben immer als der geeignetste Erzieher zu männlicher Tüchtigkeit und Kraft erschienen ist. Wort und Beispiel waren in ihm gleich mächtig."

Der aus der Schule Entlassene wandte sich nach Halle, um dort Philologie zu studieren. Er hörte Bernhardy, Meier, Leo und Max Duncker, welche ihm bei seinem Fortgang das Zeugnis ausstellten, dafs er „rühmlich fleifsig" gewesen sei und die Kollegien „mit vorzüglicher Teilnahme" gehört habe. Ostern 1846 begab er sich nach Berlin. Hier besuchte er die Vorlesungen von Boeckh, Lachmann, Trendelenburg, Franz u. a. und wurde Mitglied des philologischen Seminars. Boeckh scheint ihn am meisten gefesselt zu haben. Nachdem schon im Herbst 1847 der Tod seiner Mutter, die er von einer Ferienreise heimkehrend auf dem Sterbebette fand, ohne eine Ahnung von ihrer Erkrankung gehabt zu haben, ihn aufs tiefste erschüttert hatte, erlitten seine Studien im Frühjahr 1848 durch einen anderen Unfall eine jähe Unterbrechung. Am Abend des 18. März hatte der Student seine Wohnung verlassen, um einen Brief zur Post zu tragen. Als er zurückkehrte, fand er die Strafse durch Barrikaden gesperrt und geriet in die Volksmassen, welche von dem anrückenden Militär zurückgedrängt wurden. Tödlich getroffen sank ein neben ihm Stehender nieder, er flüchtete mit andern in ein Haus, wurde verfolgt, durch einen Degenstich in den Arm verwundet und dankte die Rettung seines Lebens, wie er überzeugt war, nur einem Unteroffizier, der ihn an dem ostpreufsischen Dialekte als einen Landsmann erkannte und sich seiner annahm. Sein Vater, der jetzt Medizinalrat in Danzig war, bewirkte in Berlin die Freilassung des Sohnes und nahm den Verwundeten nach Hause, wo er persönlich die Heilung überwachen konnte. Nach seiner Genesung begab sich Schaper nach Berlin zurück. Das nächste Jahr war ein schweres. Zu eifrig betriebene philosophische Studien und ein ernstes Zerwürfnis mit seinem strengen und heftigen Vater, welcher darauf bestand, dafs sein Sohn die akademische Laufbahn einschlage, wirkten höchst nachteilig auf die Stimmung und die Gesundheit des eben erst Hergestellten. Bald nach Neujahr 1850 verliefs Schaper Berlin, sprach sich in Danzig mit seinem Vater aus und reiste weiter nach Königsberg, wo er noch Kollegia bei Lobeck und Lehrs hörte und sich dann zum Examen meldete. Lobeck

begann die Prüfung mit nicht verhehltem Mifstrauen gegen den in hohen Semestern stehenden Kandidaten, der bei ihm so wenig gehört habe, wurde dann aber immer zufriedener und freundlicher und gab ihm schliefslich ein ausgezeichnetes Zeugnis. Später ward das Verhältnis beider Männer ein freundschaftliches. Gröfseren Einflufs noch als Lobeck hat Lehrs auf Schaper geübt; unter seinen Auspicien entstand auch die Dissertation de duobus primis hexametri latini ordinibus, mit welcher Schaper sich den Doktorgrad erwarb. Lehrs mufs den fleifsigen Schüler mehr als andere an sich herangezogen haben, wenigstens hat Schaper es mehrmals ausgesprochen, dafs er in den Stunden, die er mit Lehrs allein in dessen Zimmer verlebte, weit mehr von ihm gelernt habe als in seinen Kollegien. — Wie viele Erinnerungen an seine Jugendzeit, so hat Schaper auch zahlreiche Briefe, die er als Student geschrieben, aufbewahrt. Ein einzelner Brief an die „besten Eltern“ nach Elbing füllt bisweilen zehn bis zwanzig Bogen. Scharfe Beobachtungsgabe, vielseitiges Interesse, Reife des Urteils und der Ton kindlicher Bescheidenheit zeichnen jedes längere Schreiben aus. Mehrere Briefe preisen, zum Teil fast überschwänglich, die Schönheit des philologischen Studiums.

Nach bestandener Prüfung wurde Schaper dem Gymnasium in Danzig überwiesen, wo er sein Probejahr unter Direktor Engelhardt absolvierte. Bei seinem Abgange stellt ihm dieser das Zeugnis aus, dafs er „mit vieler Geschicklichkeit, Gewissenhaftigkeit und gutem Erfolge“ den ihm übertragenen Unterricht erteilt habe. In Danzig genügte er auch seiner militärischen Dienstpflicht, nach deren Beendigung er zum Lieutenant der Reserve befördert wurde. Dann ging er nach Königsberg, woselbst er in den Jahren 1851—1853 am Gymnasium Fridericianum unter dem Direktor Gotthold als Hilfslehrer beschäftigt war. Von da wandte er sich nach Tilsit, wo er — noch immer Hilfslehrer — den lateinischen Unterricht in der Sekunda erteilte, den der Direktor selbst in Prima gab. Als dann die Prima geteilt wurde, ward ihm, obgleich er noch einer der jüngsten und letzten Lehrer war, der lateinische Unterricht in Unterprima übertragen. Für diese Leistungen erhielt er im ersten Jahr eine Remuneration von 20 Thlr. monatlich, dann, nachdem er fest angestellt worden war, ein Gehalt von jährlich 400 Thalern. Im Jahre 1858 wurde er mit einem Gehalt von 550 Thlr. an das Altstädtsche Gymnasium in Königsberg berufen. Sein Direktor schrieb bei seinem Weggange in das Programm: „Der Schule steht ein empfindlicher Verlust durch den Abgang des Herrn Dr. Schaper bevor, welcher mit grofsem Eifer und Lehrgeschick sein Amt verwaltet hat.“

Der Direktor des Altstädtschen Gymnasiums, Friedrich Ellendt, wufste bereits, was für eine Kraft er gewonnen. Dr. Schaper trat als dritter ordentlicher Lehrer in das Kollegium, wurde aber sofort der Ordinarius der Obersekunda — das Ordinariat der Prima verwaltete der Direktor selbst — und erhielt den Unterricht im Horaz in der Prima. Die beiden Männer müssen sich schnell nahe getreten sein. Gleich in dem ersten Programm, das Ostern 1859 ausgegeben wurde, lesen wir: „Eine erfreuliche Überraschung wurde dem Direktor am 18. Februar, seinem Geburtstage, bereitet. Neun Schüler der OII hatten die Captivi des Plautus unter Leitung des Herrn Dr. Schaper einstudiert und brachten sie vor einer dazu eingeladenen Gesellschaft von Herren und Damen zur Darstellung. Bei der grofsen Sorgfalt, mit welcher das Stück zur Aufführung vorbereitet war, liefs sich

nichts Schlechtes erwarten. Doch wurden die Erwartungen übertroffen. Für den Unterzeichneten ist besonders erfreulich gewesen die Energie, mit der die nicht geringe Arbeit überwunden wurde."

Nur drei Jahre wirkte Schaper an dieser Anstalt. Ein ehrenvoller Ruf erging an den eben Dreiunddreifsigjährigen: als erster Oberlehrer sollte er in das Kollegium des Insterburger Gymnasiums eintreten. Er folgte demselben, und bei seinem Abgange schreibt Ellendt: „Das Altstädtsche Gymnasium verlor in ihm einen wissenschaftlich und pädagogisch ungewöhnlich befähigten Lehrer; Kollegen und Schüler werden seiner stets in Liebe und Hochachtung eingedenk sein"; ihm selbst aber giebt er das Zeugnis mit: „Gerne spreche ich es aus, dafs Herr Dr. Schaper sich in jeder Beziehung als vorzüglicher Lehrer und Führer der Jugend bewährt hat. Mehr zu sagen erscheint überflüssig."

Als Schaper diesmal seinen Wohnort wechselte, that er es nicht mehr allein. Am 29. Mai 1860 hatte er mit Fräulein Anna Kossak, Tochter des Oberlehrers Dr. Kossak zu Gumbinnen, die Ehe geschlossen, die ihm länger als 26 Jahre eine Quelle ungetrübten Glückes gewesen ist. Die erste Zeit, welche die jung Vermählten zusammen verlebten, war nicht leicht gewesen. Das Einkommen war zu gering. Durch Privatstunden und Unterricht an einer Mädchenschule hatte Schaper die Mittel schaffen müssen, deren die doch so Anspruchslosen bedurften. Trotz alledem hatte der Unermüdliche Zeit behalten, auch wissenschaftlich zu arbeiten und sich im Französischen die Fakultas für alle Klassen nachträglich zu erwerben. In Insterburg verlebten die Gatten eine glückliche Zeit. Zwei Söhne wurden ihnen geboren, Sorge und Kummer blieben ihnen fern, in seiner amtlichen Wirksamkeit und der Fortsetzung seiner wissenschaftlichen Arbeiten fand der Mann ebenso reiche Befriedigung, wie die Frau in dem geselligen Verkehr mit herzlich befreundeten Familien. — Schaper war ausgezeichnet worden, der viel Jüngere war über eine Reihe älterer Lehrer gesetzt worden, aber schwer war auch die Aufgabe, die ihm zufiel. Er hat in der ganzen Zeit, die er in Insterburg verblieb, vier Jahre lang, den lateinischen, griechischen und deutschen Unterricht in der Prima des Gymnasiums, daneben noch anderen Unterricht, auch an der unter der Leitung desselben Direktors stehenden Realschule erteilt. — Als Michaelis 1864 die Direktorstelle am Kgl. Gymnasium zu Lyck neu besetzt werden mufste, beschlofs man, wohl auf den Vorschlag des damaligen Provinzialschulrats Dr. Schrader, Schaper dies Amt zu übertragen. Nach abgehaltenem colloquium pro rectoratu sprach die Kommission ihre Überzeugung aus, dafs „der Oberlehrer Dr. Schaper nicht nur zur Leitung eines Gymnasiums sehr wohl befähigt, sondern auch vermöge seiner lebendigen pädagogischen Teilnahme und seiner Sachkunde auf den Unterricht in den verschiedenen Fächern fruchtbar und anregend einzuwirken imstande sei". Bei seinem Scheiden von Insterburg widmete ihm Direktor Krah, der noch heute die Anstalt leitet und ihm stets innig befreundet geblieben ist, folgenden Nachruf: „Es würde anmafsend sein über den ausgezeichneten Erfolg des Oberlehrers Dr. Schaper hier zu sprechen, nachdem demselben eine glänzende Anerkennung seitens der hohen Behörden zu teil geworden ist. Das aber darf ich mir erlauben auszusprechen, dafs wir alle die Lücke, die das Scheiden des treuen Amtsgenossen in unserer Mitte hervorruft, schmerzlich empfinden werden."

Schapers Wirkungskreis war ein gröfserer und verantwortlicherer geworden; aber trotz der neuen und ungewohnten Arbeiten, die ihm sein neues Amt auferlegte, übernahm er sogleich den lateinischen und deutschen Unterricht in der ungeteilten Prima, den lateinischen und ein zweites Ordinariat auch in der aufserordentlich starken Obertertia. Den lateinischen Unterricht in Prima hat er stets behalten, mit dem andern wechselte er. — Eine Tochter wurde ihm in Lyck geboren und ein dritter Sohn, der wenige Wochen nach der Geburt starb. Dieser schmerzliche Verlust, der erste, welcher die Familie betroffen, ungewöhnlich kalte Winter, die in grofsen, schwer zu erwärmenden Wohnräumen überstanden werden mufsten, und manche Widerwärtigkeiten machten den Aufenthalt in Lyck oft unerfreulich. Schaper selbst zwar fand Ersatz für manches, was er vielleicht entbehren mufste, in den Erfolgen seiner Thätigkeit und der Anhänglichkeit seiner Schüler, deren Liebe er sich schnell gewonnen hatte, seiner Frau aber wollte es nicht recht gelingen, sich in Lyck einzuleben. So kam nach fast vierjährigem Aufenthalt im Sommer 1868 der Ruf, nach Posen überzusiedeln, nicht unwillkommen. Schaper sollte dort das Direktorat des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums übernehmen. Der Umfang seiner Thätigkeit wurde viel gröfser. Das Gymnasium zählte 557, die Vorschule mit eingerechnet 704 Schüler, das Kollegium bestand aus 25 Lehrern. In seiner Antrittsrede, die er vor einer von den höchsten Beamten der Provinz besuchten Versammlung hielt, entwickelte er, wie er selbst in dem nächsten Programm berichtet, seine Ansichten über die allgemeine Bestimmung der Gymnasien in unserer Zeit. Förderung der Humanität, Förderung der Vaterlandsliebe, Förderung wahrer Frömmigkeit, das seien die allen Gymnasien gemeinsamen Ziele.

Es scheint, dafs Schaper in Posen eine besonders glückliche Zeit verlebt hat. Er sprach oft mit Befriedigung davon, wie schön seine Wohnung gewesen, wie viele liebe Freunde er dort besessen, wie gesellig der Verkehr mit ihnen gewesen, und wie er dort so viel mehr Zeit gehabt zu musizieren. Auch der Kreis und das Glück der Familie mehrte sich: sein jüngstes Kind, eine Tochter, wurde ihm hier geboren. Bei allen, mit denen er in Berührung kam, erwarb er sich Achtung und Zuneigung. Einer seiner Lehrer, der ihm von Lyck nach Posen gefolgt, schrieb mir nach seinem Tode: „Sie können sich vorstellen, wie tief mich die Nachricht von dem Tode des geliebten Mannes ergriffen hat. . . . Hier wie in Lyck ging er als Erster dem Kollegium in der Ausübung seiner Pflicht voran, bei Vertretungen nahm er für sich nicht wenige Stunden, hospitierte fleifsig und gab besonders den jüngeren Lehrern praktische Anweisungen. Die Lehrmethode suchte er besonders dadurch zu fördern, dafs er an einem bestimmten Tage in sämtlichen Klassen ein mündliches Examen in ein und demselben Fache vor versammeltem Kollegium abhalten liefs"; und nachdem er sein Wirken weiter geschildert, schliefst er: „So kam es, dafs Lehrer, Schüler, Publikum, Behörde ihn sehr hoch schätzten und achteten und von Herzen bedauerten dafs seine erfolgreiche Thätigkeit hier nur so kurze Zeit währte." — Als die Anstalt vor zwei Jahren den Tag ihrer Gründung feierte, sandte auch Schaper eine Festgabe: die zehnte Auflage des ersten Bändchens der von ihm herausgegebenen Aeneis ist „dem Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen zur fünfzigjährigen Jubelfeier in treuer Erinnerung ge-

widmet.“ In treuer Erinnerung hat auch das Gymnasium eine Gabe gesandt zur Trauerfeier für den früh Dahingeschiedenen: einen Kranz, um den Sarg seines unvergessenen Direktors zu schmücken.

Diesen reich gesegneten, ihm selber so angenehmen Wirkungskreis zu verlassen, trug der niemals zuerst um das eigene Wohlsein Besorgte keinen Augenblick Bedenken, als der Ruf an ihn erging, das Direktorat des Kgl. Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin zu übernehmen, dessen bisheriger Leiter, Geheimrat Kiefsling, in den Ruhestand getreten war. Im Juli 1872 trat er sein neues Amt an, dasselbe Amt, welches hundert Jahre früher Meierotto übernommen, welches Meineke bekleidet hatte. Seine Antrittsrede behandelte nicht mehr, wie die beiden früheren, Gymnasial-Unterricht und Aufgabe des Gymnasiums im allgemeinen, sondern den Charakter und die Aufgabe dieses einen Gymnasiums, dem er fortan vorstehen sollte. — Schaper wufste, dafs die Anforderungen, welche man jetzt an ihn stellen würde, nicht nur höhere sein würden als bisher, sondern dafs seine Aufgaben und Pflichten eine Erweiterung auch nach einer Seite hin erfahren hätten, auf der er seine Kraft bisher verhältnismäfsig wenig versucht hatte. Das Joachimsthal war zugleich ein Internat, 120 Alumnen und 13 Pensionäre, also 133 Zöglinge wohnten in den Räumen der Anstalt und erforderten jeden Augenblick Sorge und Aufsicht. Neben dem Amt des Direktors hatte er das vielleicht noch schwierigere des Alumnats-Inspektors zu übernehmen. Unglaublich schnell arbeitete er sich in die neuen Verhältnisse ein. Der Rendant der Anstalt erzählte mit unverhohlener Bewunderung, er hätte es nicht für möglich gehalten, dafs jemand so schnell Akten lesen und sich in verwickelten Verhältnissen so rasch orientieren könne, wie es der neue Direktor thäte. — Der kleine tägliche Dienst im Alumnat liegt vorzugsweise den Adjunkten ob, von denen täglich einer als Ephorus eine Aufsicht über das Ganze führt. Bald nach fünf Uhr morgens beginnt dieser Dienst und dauert bis 11¼ Uhr abends. Sehr viele Dinge, scheinbar Kleinigkeiten, und doch für die Erhaltung der regelmäfsigen Ordnung sehr wichtig, sind da zu beobachten und zu erlernen; wer zum ersten Mal den Dienst that, dem wurde etwas beklommen zu Mut, wenn er von dem älteren Adjunkten, der ihn einführte, auf hunderterlei aufmerksam gemacht wurde, wovon ja nichts zu vergessen sei. Schaper übernahm, als gleich im Anfang seines Direktorats einer der Adjunkten zu einer sechswöchentlichen militärischen Übung einberufen wurde, den vollen Dienst desselben im Alumnat, um alles auch bis ins Kleinste nicht blofs kennen zu lernen, sondern selber einmal durchgemacht zu haben. Bald arbeitete er Instruktionen für Lehrer und Unterbeamte der Anstalt aus und stellte gesetzliche Bestimmungen für die Schüler zusammen. Als Unterrichtsgegenstand übernahm er das Lateinische mit Ausschlufs des Horaz in Oberprima und noch vier andere Stunden in verschiedenen Klassen. Später vertauschte er diese gegen vier Stunden Horaz in beiden Primen. Er war mit Leib und Seele Lehrer. Obgleich er die Schüler weniger als andere Lehrer zur Arbeit zu zwingen schien, arbeiteten sie für ihn doch wohl am liebsten und eifrigsten. Es war vornehmlich die meisterhafte Beherrschung des Stoffes, die absolute Sicherheit beim Weiterführen und Einführen in neue Gebiete, die jeden instinktiv mit dem Gefühl erfüllte, hier habe er nur zu folgen, um sicher zum Ziel zu gelangen. Dabei war sein Wesen und seine Art des Unterrichtens so frei von allem Gemachten und Gekünstelten, so

natürlich, ich möchte sagen so durch und durch gesund, dafs alle von ganz eigentümlichem Vertrauen zu ihm erfüllt wurden. Hierzu kam die Bewunderung für seine Arbeitskraft und seinen Fleifs. Die Schüler wufsten, dafs er selber mehr arbeitete als der Fleifsigste von ihnen. Das gab manchem zu denken und spornte manchen an. Zudem machte er ihnen das Arbeiten durch die Vorbereitung auf die Aufgaben leicht. Die Zeit des Unterrichts wurde auf das äufserste ausgenutzt. Gewöhnlich lag die Uhr neben ihm auf dem Katheder, weite und zeitraubende Abschweifungen gestattete er weder sich noch den Schülern. Wie die kraftvollen Naturen in der Regel war Schaper leidenschaftlich, und man fühlte, dafs er heftig werden konnte. Man fühlte es; denn zum Ausbruch kamen solche aufwallenden Regungen selten, dazu hatte er sich zu sehr in seiner Gewalt. Aber es schien ihm bisweilen eine Anstrengung zu kosten, sich zu bemeistern. Aufs ängstlichste vermied er einen Schüler zu verletzen. Auch die gröfsten Thorheiten lockten niemals ein ironisches Wort über seine Lippen. Mir ist nie ein Lehrer begegnet, der so wie er beflissen war, auch des harmlosen Spottes, dem der Schüler anmerkt, dafs er nicht kränken soll, sich zu enthalten. „Auch minder Begabten und langsamer Fortschreitenden verstand er mit grofser Kunst die Wege zum erwünschten Ziele zu bahnen.“ Er strafte sehr selten, war es notwendig, dann allerdings meist streng und durchgreifend. Aber er kam nicht oft in diese Notwendigkeit; denn er verstand es, seine Schüler mit Achtung und mit Liebe zu erfüllen. Trotz oder Widerspruch waren ihm gegenüber unmöglich, ja undenkbar; seine Überlegenheit war so grofs und so sicher, seine Herrschaft so selbstverständlich, dafs der Gedanke, es könnte anders sein, gar nicht aufkam. Aber nur der böse Geist war ohnmächtig, gefürchtet hat ihn nur, wer ein sehr schlechtes Gewissen hatte. Aufserhalb der Schule verkehrte er mit den Schülern in der zwanglosesten Weise. Auf Landpartieen spielte er mit ihnen, als wäre er selbst noch Knabe, auf den Alumnatsbällen tanzte er regelmäfsig mit, den in den Weihnachtsferien in der Anstalt bleibenden Alumnen ward in seinem Hause beschert, in Lyck und Posen hatte er fast täglich arme Schüler an seinem Tische. Auch den von der Schule Entlassenen fehlte sein Interesse, sein Rat und seine Hilfe nicht. Er benutzte gern die Gelegenheit, sie thätig und opferfreudig zu beweisen, und viele sind ihm dafür dankbar.

Seinen Lehrern liefs er in ihrer Lehrthätigkeit viel Freiheit. „Entgegen einem Kultus der Methode, welcher von den Formen das Heil erwartet, erblickte er in der Persönlichkeit des Lehrers den lebendigen Mittelpunkt des Unterrichts.“ Er hospitierte bei den älteren Kollegen selten, überzeugte sich aber am Schlufs eines jeden Semesters, wie weit die Schüler in jedem einzelnen Gegenstand gefördert waren. Die Konferenzen leitete er mit bewundernswertem Geschick und strengster Objektivität. Nur wenn ein Redner sich von dem Gegenstand der Beratung gar zu weit entfernte, veranlafste er ihn, sich im Interesse der Sache zu beschränken. Von seinem Recht, einen Schüler auch gegen den Willen der Majorität der in der Klasse unterrichtenden Lehrer zu versetzen oder zurückzuhalten, hat er meines Wissens nicht ein einziges Mal Gebrauch gemacht. Kurz, der Spielraum, welchen er der freien Bewegung des Lehrers gestattete, war aufserordentlich weit bemessen.

Zu diesem Prinzip, nach welchem er die eigentliche Schule dirigierte, schienen die Grundsätze, welchen er in der Leitung des Alumnats folgte, in

einem gewissen Gegensatz zu stehen. „Hier behielt er sich alle Rechte des verantwortlichen Leiters vor.“ Die einheitliche Leitung der Zöglinge schien ihm die erste Notwendigkeit, die Individualität des Erziehers mufste sich der Institution unterordnen. An dieser etwas zu ändern, entschlofs er sich nur schwer und mit vielen Bedenken. In ihr schien ihm die Hauptkraft der Erziehung zu liegen, sich darüber hinweg zu setzen oder daran zu deuteln, hielt er für gefährlich und gestattete dies keinem. Es ist möglich, dafs er in manchem die Lust, es auf eigene Art mit der Erziehung seiner Schutzbefohlenen zu versuchen, unterdrückt hat, möglich, dafs er die Entfaltung einer freieren selbständigeren Thätigkeit, die vielleicht gute Früchte hätte tragen können, hier und da gehemmt hat, sicher hat er aber auch vielen Irrtümern und Mifsgriffen vorgebeugt. Auch den Vorsitz in den ausschliefslich Alumnats-Angelegenheiten gewidmeten Adjunktenkonferenzen, den vordem der älteste Adjunkt geführt hatte, übernahm er bald selbst. Am Hergebrachten haltend, war er aber auch in der Leitung des Alumnats nicht pedantisch, wie denn überhaupt Pedanterie seinem Wesen völlig fremd war.

Unterordnung fordernd, empfand er gegen kriechendes, devot schmeichelndes Wesen Widerwillen, innig wohl that ihm aufrichtige Zuneigung, und er war dankbar dafür. Affektiertes Wesen und falsches Pathos verabscheute er. Weitaus das Wichtigste schien ihm zu sein, dafs jeder in dem, was er von anderen forderte, mit eigenem Beispiel voranginge. „Dem Freien ist die Scham über das Geschehende der gröfste Zwang, einem Knecht sind Schläge und schmachvolle Züchtigung gleichgültig“, hatte er einst am Schlufs der Rede, mit welcher er sich als Direktor in Lyck einführte, seinen Schülern zugerufen, und so lange er lebte, suchte er Pflichteifer und Gehorsam in Lehrern und Schülern vor allem dadurch zu erzeugen, dafs er ihr Ehrgefühl erregte, dafs er keinen Augenblick zögerte, den Säumigen oder Unlustigen durch noch gesteigerte Ansprüche an die eigene Leistungsfähigkeit zu beschämen und, wo es anging, selber einzutreten.

Liegt es in der Natur der Sache, dafs die Eigenart des Joachimsthalschen Gymnasiums mit seiner Vereinigung von Schule und Erziehungsanstalt jedem Direktor ein doppeltes Mafs von Arbeit und Verantwortlichkeit aufbürdet, so übernahm Schaper sein Amt unter ganz besonders schwierigen Verhältnissen. Als er es antrat, war die Verlegung der Anstalt aus den zu eng gewordenen und den Anforderungen der Gegenwart in keiner Weise mehr genügenden Räumen der Burgstrafse beschlossen. Auf der Wilmersdorfer Feldmark wurde ein grofses Grundstück angekauft, auf dem die neuen Gebäude aufgeführt werden sollten. Schaper war der pädagogische Beirat der Kommission, welche den Bau zu leiten hatte, und ohne Zweifel sind seine Forderungen und Vorschläge oft gehört und berücksichtigt worden. Schon die Zeit des Baues brachte ein bedeutendes Mehr von Arbeit. Nicht blofs dafs Schaper oft, in der letzten Zeit gewöhnlich zweimal in der Woche, den weiten Weg nach dem Bauplatz machen mufste, auch die Verhältnisse und Einrichtungen ähnlicher Anstalten hat er eingehend studiert, besichtigte namentlich auch das neue Kadettenhaus in Lichterfelde aufs genaueste, fuhr, da er bei der Verlegung der Anstalt die Geschichte des Gymnasiums veröffentlichen wollte, im Winter nach Joachimsthal, um mit eigenen Augen die Stätte zu sehen, wo die Schule einst gegründet worden war. Alle diese Mühen aber waren Kleinigkeiten gegenüber den Schwierigkeiten, die nach

der endlichen Übersiedelung zu überwältigen waren. Am 3. Mai 1880 begann der Unterricht in den neuen Räumen. Aber noch war beinahe nichts fertig. Noch fehlte jede Beleuchtung in den weiten Korridoren und Sälen, nur durch ein Pförtchen konnte man in das Hauptgebäude gelangen, der Schulhof und die Gänge in den Anlagen durften noch nicht betreten werden, auf Brettern, die zu diesem Zwecke gelegt waren, balancierten die Schüler in die Klassen und die Alumnen aus den Klassen über den Hof in ihre Wohnräume. Aber alles ging, denn es mufste gehen, und Schaper war überall, ermutigend, ordnend, keinen Augenblick ratlos. Und als diese ersten Verlegenheiten überwunden waren, was gab es noch zu thun! Statt der 13 Pensionäre, die vorher im Alumnat gelebt hatten, gab es jetzt deren 50—60, statt der 12 Arbeitssäle 16, statt der 6 Inspektionen unter je einem Adjunkten 8. Die Zusammensetzung der Zöglinge war eine viel ungleichere geworden; die Pensionäre kamen meist aus sehr bemittelten Familien und gehörten zum Teil noch den untersten Gymnasialklassen an, die Alumnen waren wie früher zum weitaus gröfsten Teil in bescheidenen, oft ärmlichen Verhältnissen aufgewachsen und safsen meist in Sekunda und Prima, nur eine geringe Anzahl in Tertia. Der Nachmittagsunterricht, der vorher an vier Tagen erteilt war, mufste abgeschafft werden, weil die aus der Stadt herkommenden Schüler den weiten Weg nicht zweimal machen konnten: das bedingte eine völlige Umänderung der Tageseinteilung im Alumnat. Durch die Einführung einer zweiten Frühstücksmahlzeit und des Nachmittagskaffees, die Verlegung des ersten Frühstücks von 5½ auf 6 Uhr morgens, die Errichtung einer grofsartigen Badeanstalt und einer Kegelbahn und durch manche andere von den Verhältnissen gebotene Neuerungen war so wie so schon genug verändert worden. Wer das Leben in einem Internat kennt, wird es zu würdigen wissen, welch eine Last von Arbeit und Sorgen solche Umgestaltungen auf die Schultern des verantwortlichen Leiters werfen. Was da beschlossen wird, will mehr als einmal erwogen sein. Allmählich kam alles in feste Ordnung und ging seinen vorgeschriebenen Gang, aus den Fugen war keinen Augenblick etwas gegangen, die alte Tradition und die kräftige Hand des Direktors hatten dafür gesorgt. Die Veränderungen aber, die unter Schaper und durch Schaper eingeführt worden sind, haben seinen Namen tiefer als andere in die Tafeln gegraben, welche die Geschichte der altehrwürdigen Anstalt überliefern. — Der Arbeit folgte der Lohn. Am 22. Oktober erschien Seine Majestät der Kaiser, umgeben von einer glänzenden Schar hoher Würdenträger, um selber neu zu weihen, was Seine Ahnen vor Jahrhunderten gestiftet. Schaper erhielt den Roten Adlerorden, und als er seine Rede vor dem Kaiser beendet, schritt dieser auf ihn zu, drückte ihm herzlich die Hand und unterhielt sich lange mit ihm. Das war ein Glanz- und Höhepunkt im Leben des Direktors, und wohl mochte er sich dieser Stunde gern erinnern und aus der Erinnerung Kraft zu neuem Streben schöpfen. Und es ist ein Glanz- und Höhepunkt im Leben der Anstalt. So lange man von ihr berichten und wissen wird, so lange wird auch Schapers Name unvergessen sein. — Ein halbes Jahr darauf trat eine neue Veränderung ein: die Anstalt erhielt einen eigenen Geistlichen und bildete fortan eine selbständige Gemeinde. Dann wurde ein Spielplatz für die Alumnen angekauft: Zeit und Art der Benutzung wurde von Schaper äufserst geschickt und praktisch bestimmt und geordnet. So ging es weiter unter rastloser und nicht erfolg-

loser Arbeit. Als Herr Geheimrat Bonitz im Frühjahr 1885 die Anstalt einer eingehenden Revision unterzog, sprach er sich über ihre Leistungen wesentlich anerkennend aus.

Doch Schaper war nicht allein Schulmann, er war auch Gelehrter. Es war ihm Bedürfnis sich wissenschaftlich zu beschäftigen, Bedürfnis, die Wissenschaft zu fördern, so weit es ihm möglich war. — Bedeutendere Arbeiten von Fachgenossen interessierten ihn auf das höchste, und er las sie gründlich, nicht blofs wenn sie das engere Gebiet seines eigentlichen Studienkreises berührten.

Es ist bereits erwähnt worden, dafs Schaper seine Universitätsstudien mit einer Dissertation über den Bau des Hexameters abschlofs. Eine Fortsetzung dieser Arbeit ist die 1862 in dem Programm von Insterburg veröffentlichte Abhandlung De tertio hexametri latini ordine cap. I. Schaper verfolgt darin die Entwicklung des Verses von Ennius bis in die silberne Latinität und stellt die Gesetze, die Ovid und namentlich Vergil beobachteten, fest. In seinem Nachlafs hat sich auch ein früh angelegter Folioband gefunden, in welchem die Gedichte Vergils Vers für Vers mit Bemerkung der Längen und Kürzen, Elisionen und Cäsuren abgeschrieben sind.

Diesem Dichter galt denn auch vorzugsweise sein Studium, mit ihm beschäftigte er sich noch zwei Tage vor seinem Tode. Schon im Jahre 1864 veröffentlichte Schaper in den Jahrb. f. Phil. zwei Arbeiten über die Entstehungszeit der Vergilischen Eklogen, welche grofse Aufmerksamkeit erregten. Nachdem zuerst im einzelnen die Unzulänglichkeit der alten Erklärer, was die Chronologie der Gedichte anbetrifft, dargethan und die Widersprüche der Tradition hervorgehoben waren, zeigt er, wie alle Unebenheiten und Schwierigkeiten verschwinden, wenn man annimmt, dafs Vergil zuerst sieben Eklogen schrieb, dann die Georgica dichtete, darauf das Epos anfing, von dem er sich dann aber wieder zur bukolischen Poesie wandte, und in den Jahren 27—25 die vierte, sechste und zehnte Ekloge hinzudichtete. Metrische Untersuchungen und Beobachtungen, bei deren Lektüre man nicht weifs, was man mehr bewundern soll, den Fleifs oder den Scharfsinn, waren das Hauptkriterium, und mit Hülfe desselben gelangte Schaper, wie gesagt, zu der Überzeugung, dafs man eine doppelte Reihe bukolischer Gedichte anzunehmen habe. Das Ergebnis ist von vielen angefochten worden, andere haben ihm zugestimmt. Die ihm gemachten Einwände zu widerlegen und seine Annahme durch noch andere Gründe zu stützen, schrieb Schaper im Jahre 1872 in Posen das Programm: De eclogis Vergili interpretandis et emendandis. Zu den früheren Beobachtungen kamen neue hinzu, nicht blofs der Versbau, auch der Ton in den beiden Gruppen, die elocutio und compositio schienen völlig verschieden. Schon im nächsten Jahre 1873 fand der Rastlose trotz der inzwischen erfolgten Übersiedelung nach Berlin und der Übernahme des Direktorats des Joachimsthalschen Gymnasiums Zeit, die umfangreiche Abhandlung De georgicis a Vergilio emendatis zu schreiben. Aber auch die Aeneis hatte er längst in das Bereich seiner Studien gezogen. 1877 erschien ein längerer Aufsatz in dieser Zeitschrift „Über die in der ersten Hälfte der Aeneis durch die moderne Kritik gewonnenen Resultate“. Mit Entschiedenheit und Schärfe wendet er sich gegen Peerlkamps und Ribbecks zerstörende Kritik und spricht nach eingehender Behandlung der gegnerischen Versuche seine Überzeugung aus, dafs es „nicht gelungen sei, in den sechs

ersten Büchern der Aeneis erhebliche Verstümmelungen oder Verfälschungen des Vergilischen Textes nachzuweisen". Aufser diesen gröfseren Arbeiten erschienen wiederholt kleinere Abhandlungen von ihm in den Jahrbüchern für Philologie, leitete seine Schrift Quaestionum Vergilianarum liber primus die Symbolae Joachimicae ein. So konnte es nicht wunder nehmen, dafs schon im Jahre 1874 die Weidmannsche Buchhandlung, als nach dem Tode Ladewigs ein neuer Herausgeber der weitverbreiteten Schulausgabe des Vergil gefunden werden mufste, sich an Schaper wandte. Das war im höchsten Mafse ehrenvoll, und der niemals vor einer Arbeit zurückschreckende Mann übernahm die neue Aufgabe. Es erschienen von ihm besorgt: Bucolica und Georgica 6. Aufl. 1876, 7. Aufl. 1883; Aeneis 1. Tl. 8. Aufl. 1877, 9. Aufl. 1881, 10. Aufl. 1884; Aeneis 2. Tl. 6. Aufl. 1875, 7. Aufl. 1880. Im Jahre 1882 wandte sich Bursian an Schaper mit der Bitte, den Jahresbericht über die römischen Bukoliker zu übernehmen. Und wieder wurde keine Fehlbitte gethan. Auch hierfür hätte man keinen geeigneteren, keinen gewissenhafteren Mann finden können. Nichts entging seiner Sorgfalt. Die kleinste auch im Ausland in fremder Sprache geschriebene Arbeit, die dies Gebiet berührte, fand eingehende Würdigung. Oft ist der Bericht nur wenige Zeilen lang, aber wie viel Arbeit steckt oft in den wenigen Zeilen! Als vor kurzem der Berichterstatter über die die anderen Vergilischen Gedichte betreffenden Arbeiten, Direktor Genthe in Hamburg, starb, wandte man sich aufs neue an Schaper: auch das sollte er übernehmen. Wie ich erfahre, hatte er sich entschlossen zuzusagen, obgleich die tödliche Krankheit bereits an seiner bis dahin unzerstörbar scheinenden Kraft zehrte. Auch an dem Archiv für lateinische Lexikographie hat er mitgearbeitet, wozu ihn seine gründliche Kenntnis des Lateinischen, das er in Wort und Schrift fast wie seine Muttersprache beherrschte, gewifs vor andern befähigte. — Dafs Schaper nicht noch mehr für die Wissenschaft geleistet hat, lag wohl nur daran, dafs ihm zu wenig Zeit für diese Arbeiten übrig blieb. Er hat dies schmerzlich empfunden und oft beklagt, dafs selbst wissenschaftliche Werke zu lesen, ihm eigentlich nur in den Ferien möglich sei. Staunen mufs man nur, dafs er bei seiner immensen Arbeitslast so viel geleistet!

Ein ebenso reges Interesse brachte er den Arbeiten anderer entgegen, vor allem denen der an seiner Anstalt wirkenden Lehrer. Er wufste es zu schätzen, einen Mann wie Rudolf Hercher in seinem Kollegium zu besitzen, und erfreute sich neidlos an jedem neuen Erfolge des berühmten Gelehrten. Als dieser zum Mitglied der preufsischen Akademie der Wissenschaften ernannt wurde, da war auch sein Direktor stolz und freute sich des neuen Glanzes, der auf die von ihm geleitete Anstalt strahlte, und als Hercher starb, hob er in der Gedächtnisrede, die er an seinem Sarge hielt, seine Verdienste um die Wissenschaft besonders hervor. Aber auch kleine Arbeiten aus dem Kreise des Kollegiums erfreuten ihn und fanden seine Anerkennung. So oft er den Abdruck einer auch noch so unbedeutenden Arbeit von einem seiner Lehrer erhielt, sprach er ihm erfreut seinen Dank aus, las dieselbe sofort und unterliefs es wohl selten, mit dem Verfasser darüber zu sprechen. Sorglich geordnet haben sich unter seinen Papieren all diese Bogen und Blätter gefunden, die er im Laufe der Zeit von den verschiedenen Kollegen erhalten hatte. In den letzten Jahren seiner Amtsführung bestand im Kreise des Kollegiums ein Lesekränzchen, in dem die griechischen Tra-

giker gelesen wurden. Es war auf seine Anregung hin gestiftet, und er blieb der Mittelpunkt desselben. Nur einmal, als er schon den Keim des Todes in sich trug, versäumte er eine Zusammenkunft und sprach wiederholt aus, wie leid ihm dies gethan, aber sein Gesundheitszustand habe ihm die Teilnahme durchaus unmöglich gemacht. Ebenso ging von ihm allein die Anregung aus, zur Feier der Übersiedelung der Anstalt die Symbolae Joachimicae zu schaffen. Immer wieder erkundigte er sich, wie weit der einzelne mit seinem Beitrag sei, sorgend, dafs alles rechtzeitig hergestellt werde, ermunterte und erfreute sich des regen Geistes, den die einem gemeinsamen, allen wertvollen Zweck dienenden Arbeiten der einzelnen in jedem weckten, der Schaffenskraft, welche dies wetteifernde Streben erzeugte. Wenn die beiden stattlichen Bände ein oder das andere Nützliche und Förderliche geliefert haben, ihm allein ist es zu danken; ohne den Impuls von ihm wären sie nicht entstanden. Trotz des Übermafses von Arbeit, das auf ihm lastete, erübrigte er doch die Zeit, interessanteren Sitzungen der archäologischen und der Gymnasiallehrer-Gesellschaft, denen er angehörte, beizuwohnen, und besuchte regelmäfsig die Zusammenkünfte eines zweiten griechischen Lesekränzchens, dessen Mitglied er war. In der Gymnasiallehrer-Gesellschaft hielt er selbst wiederholt Vorträge, war ein Jahr Ordner derselben, und die Hälfte aller Vorträge, die in diesem Jahre dort gehalten wurden, lieferten Lehrer seines Gymnasiums. In den Schlufssitzungen wurde der von ihm gemachte Vorschlag einer neuen Ferienordnung von einer so grofsen Anzahl von Direktoren und Lehrern beraten, wie sie der Verein wohl weder vorher noch nachher jemals versammelt hat.

Aber auch an Bestrebungen und Vereinigungen, die seinem amtlichen Wirkungskreise ferner lagen oder gar nicht damit zusammenhingen, nahm Schaper regen, zum Teil ganz hervorragenden Anteil. Er gehörte dem Verein der deutschen Lutherstiftung und einem andern zur Förderung der Mission an und war ein eifriges Mitglied der Loge. Schon in Tilsit war er der Loge zu den drei Weltkugeln beigetreten, anfangs, wie er sagte, hauptsächlich in der Absicht, frei sprechen zu lernen, eine Fähigkeit, die der Gymnasiallehrer vor andern besitzen müsse. Aber bald wurde er eines der eifrigsten Mitglieder der Gesellschaft, wie er ja fast überall, wo er sich an einer Sache beteiligte, so energisch und so erfolgreich mit zugriff, dafs er sich schnell unentbehrlich machte und bald im Vordergrunde stand. So bekleidete er denn auch schon seit Jahren die höchste Stellung und höchste Würde in seinem Logenverbande: er war seit fünf Jahren Grofsmeister der Grofsloge zu den drei Weltkugeln, der gröfsten deutschen Mutterloge, wie es in dem Nachruf seiner Logenbrüder heifst. Es sei mir gestattet, einige Sätze aus diesem Nachruf anzuführen, schon deshalb, weil die Schilderung, die man hier von der Art seines Wirkens entwirft, auch auf manche andere Seite seiner Thätigkeit pafst. Ein ganzer Mann ist eben überall derselbe. „Wer den entschlafenen Bruder gekannt", heifst es hier, „wer sich über seine Begabung und Thätigkeit ein Urteil bilden konnte, der wird das frühzeitige Ende eines so hervorragenden Geistes tief beklagen müssen . . . . Er war ein geborener Würdenträger . . . . Aber in seinen Worten war keine Spur von Herrschsucht oder Überhebung, keinerlei verletzende Art ein Wesen herauszukehren, das anderen imponieren sollte. Einfach und bescheiden sagte er zwar klar und bestimmt seine Meinung, aber doch stets

so, dafs er lieber ausglich als entgegentrat .... Kaum ein Lustrum hat seine Thätigkeit als eigentlicher Grofsmeister gedauert, und doch wie reiche Früchte hat sie getragen! Die Periode seiner Leitung bedeutet einen namhaften Fortschritt der betreffenden Mutterloge und des deutschen Logenwesens überhaupt."

Auch für Politik hat er sich interessiert, wenngleich er sich vom politischen Treiben fern gehalten hat. Nur während einer kurzen Zeit gehörte er dem Ausschufs der nationalliberalen Partei in Berlin an. Sein Patriotismus, seine Anhänglichkeit an das Herrscherhaus, seine Bewunderung des Bismarckschen Genies waren aufrichtig. Einer politischen Partei zugerechnet hat er sich in den letzten Jahren wohl kaum; seine Sympathieen gehörten den gemäfsigten Liberalen.

Auf so vielen Gebieten war Schaper thätig. Aber die Kraft, auf die er getrotzt und die er so wenig geschont, ging zur Neige, es dunkelte die Nacht herauf, die Nacht, da niemand wirken kann. Noch zweimal ward ihm grofse Freude beschieden, es waren die letzten hellen Sonnenblicke in seinem Leben. Am 29. Mai 1885 feierte er seine silberne Hochzeit, im Frühling des folgenden Jahres die Vermählung seiner ältesten Tochter mit einem Lehrer, der lange an seiner Anstalt gewirkt hatte. Beiden Festen folgten fast unmittelbar heftige Krankheitsanfälle, dem aufleuchtenden Glück die Verboten des Todes. Im Juni 1885 bekam er in einer Nacht plötzlich so heftige Brustbeklemmungen, dafs er zu ersticken fürchtete. Nur drei Tage liefs er sich vertreten, obwohl der Arzt dringend verlangte, dafs er sich längere Zeit alles Arbeitens enthalte. Zu Beginn des Frühlings 1886 zeigte es sich klar, dafs ihn ein ernstes Leiden befallen habe. Aber er wollte aushalten bis Ostern, in den kurzen Ferien hoffte er sich dann zu erholen. Und er hielt aus bis zum letzten Tage, dann aber brach er jäh zusammen, eine Brustfellentzündung warf ihn auf das Krankenlager. Doch als die Schule begann, war er wieder an seinem Platze, und obwohl seine Kräfte augenscheinlich erschöpft waren bis zum äufsersten, übernahm er seine Amtsgeschäfte in vollem Umfang. Noch einige Wochen ging es. Der eiserne Wille zwang den Körper, der von frühester Jugend an erzogen war, zu gehorchen und zu ertragen, was von ihm verlangt wurde. Aber die Kräfte schwanden rapid. Der Arzt schickte den Kranken nach Salzbrunn. Mit heftiger Ungeduld, welche die Tochter, die ihn begleitet hatte, oft ängstigte, verlangte er nach Hause, zurück zu den Seinen und zu seiner Arbeit. Die lateinischen Aufsätze seiner Oberprimaner hatte er sich zur Korrektur nach Salzbrunn nachschicken lassen. Eine kurze Zeit lang schien es, als sollte es noch einmal besser werden, dann verschlimmerte sich sein Zustand, gebrochen kehrte er in den Sommerferien nach Berlin zurück. Todkrank, mit gröfster Anstrengung sich fortbewegend, nach wenigen Schritten keuchend und gezwungen auszuruhen, die Nächte trotz starker Mittel schlaflos zubringend, morgens heftig fiebernd liefs er sich nicht zurückhalten, seinen Unterricht zu geben, nur die Alumnatsinspektion übertrug er einem seiner Lehrer. Endlich brach er völlig zusammen. Noch ein letzter Versuch sollte gemacht werden, die Ärzte schickten ihn auf das Land, nach Boitzenburg, wo er bei Verwandten sich erholen sollte, bis er genug Kräfte gesammelt haben würde zu einer Reise nach dem Süden. Aber er konnte noch nicht reisen: das Abiturientenexamen stand vor der Thür, und er wollte die Ar-

beiten der Schüler, die er unterrichtet hatte, auch selbst korrigieren. Er hat es noch gethan. Unter welchen Qualen, das sahen die Seinen, aber nichts vermochte ihn davon zurückzuhalten. Es war seine letzte Arbeit. Noch wenige Wochen blieb er in Boitzenburg, dann rief ein Telegramm seine Frau: es sei schlimmer geworden, sie solle ihn nach Berlin holen. Ein Bruder ihres Mannes, der Arzt ist, begleitete sie. Sie brachten einen dem Tode Verfallenen heim. Aber noch rang die Riesenkraft, der ungebrochene Wille mit dem Verhängnis. Tag für Tag nahmen die Kräfte ab, aber noch wurde der stellvertretende Dirigent ans Lager beschieden, noch die neueste Ausgabe Vergils gemustert. Aus Fieberphantasieen rang er sich los, sich gewaltsam die Kraft des Bewufstseins erkämpfend. Dann ging es zu Ende. Am 6. Oktober 1½ Uhr nachmittags war er gestorben. Die Sektion ergab als Ursache des Leidens eine auffallend grofse Herzerweiterung und dadurch herbeigeführte Verkümmerung anderer edler Organe.

Das Begräbnis fand unter aufserordentlicher Beteiligung am Sonntag den 10. Oktober statt. Der Archidiakonus von St. Marien, Professor Scholz, der vier Jahre als Prediger und Lehrer am Joachimsthal thätig gewesen und erst seit einem halben Jahr aus dem Kollegium geschieden war, hielt die ergreifende Trauerrede am Sarge, der in der Aula des Gymnasiums aufgebahrt war. Am 16. Oktober fand, ebenfalls in der Aula, eine Gedächtnisfeier statt, bei welcher der Unterzeichnete Schülern und Freunden des Verstorbenen ein Bild von seinem Leben und seiner Thätigkeit zu entwerfen versuchte.

Wer Schaper gekannt hat, den setzte vor allem die wunderbare Arbeitskraft des Mannes in Erstaunen. Diese schien in der That unverwüstlich. Schaper stand niemals später als um fünf Uhr auf, oft schon um vier; wenn er sehr viel zu thun hatte oder nicht schlafen konnte, wie in den letzten Monaten häufig, noch früher. So wie er das Bett verlassen hatte, kochte er sich selbst seinen Kaffee, da im Hause meist noch alles schlief, und setzte sich zur Arbeit. Oft ging er dann durch das Alumnat, besuchte die Schlafund etwas später die Arbeitssäle, ganz regelmäfsig um 7½ Uhr die Krankenstation. Von 8—10 gab er dann in der Regel seinen Unterricht. Dann wieder Arbeit bis zum Mittagessen. Von 12—1 hatte er seine Sprechstunde, empfing aber auch zu jeder andern Zeit, stand, wenn jemand gemeldet wurde, ohne weiteres vom Essen auf, selbst wenn Gäste anwesend waren. Um zwei Uhr speiste er zu Mittag. Er afs ungemein schnell; was ihm vorgesetzt wurde, schien ihm gleichgültig, er schien nur zu essen, weil es notwendig war. Dann schlief er zehn Minuten, niemals länger, und ging wieder an die Arbeit. Einen Spaziergang gönnte er sich selten. Die Gänge, welche er öfters nach der Stadt zu machen hatte, mufsten für gewöhnlich zu dieser Erholung ausreichen. Auch hier ging er meist sehr schnell, um keine Zeit zu verlieren. Hatte er nichts Dringendes mehr zu thun, so begab er sich gern schon um zehn Uhr zur Ruhe. In Gesellschaften pflegte er nicht zum Aufbruch zu mahnen; aber kam er auch noch so spät nach Hause, an der gewohnten Ordnung wurde am nächsten Tage nichts geändert. — Man hätte denken sollen, dafs diese intensive Arbeit ihm bisweilen ein völliges Ausspannen, eine ausgiebige Erholung zur Notwendigkeit gemacht hätte. Aber nichts davon. In den letzten sechs Jahren nach der Verlegung der Anstalt hat er nie mehr eine längere Ferienreise gemacht, früher, wie ihn mehr

das Bedürfnis der Seinigen als das eigene dazu zwang, für einige Wochen die heifsen Räume in der Heiligengeiststrafse im Mittelpunkt der Stadt zu verlassen, nahm er ganze Kisten voll Bücher in die Sommerfrische mit und arbeitete den gröfsten Teil des Tages.

Diese das ganze Leben hindurch fortgesetzte, übermäfsige Arbeit, diese rücksichtslose Aufopferung hat nicht nur die Gesundheit seines Körpers frühzeitig untergraben, auch die volle Entfaltung seines Gemütslebens oder wenigstens die Äufserung desselben ist dadurch beeinträchtigt worden. Er hatte nicht Zeit, Gedanken und Betrachtungen nachzuhangen, nicht Zeit, sich in sich selbst zu versenken. Mag dies tadeln, wer es zu tadeln wagt, doch möge niemand vergessen, dafs, wenn es ein Mangel war, er die Speise sich selbst entzog, er selbst darunter am meisten litt. Er meinte sich in solchem Sonnenschein nicht ergehen zu dürfen, und that er es einmal, so eilte er schneller, fast erschreckt, als hätte er sich auf etwas Unerlaubtem betroffen, zurück, vom Spaziergang zurück in das vertraute Licht und die gewohnte Luft des Zimmers, wo er zu Hause war, an die ernste Arbeit, zur strengen Pflicht. Er mag sich oft nach dem Sonnenschein gesehnt, andere um den Genufs beneidet haben: er gehörte nicht sich, sondern seinen Aufgaben, nicht den Seinen, sondern seinem Amt. Wenn er Eigenschaften zu entbehren, oder Stimmungen nicht zu kennen schien, deren warmes Aufleuchten in glücklicher Stunde unwiderstehlich Herz zum Herzen zieht, wenn er vor der Mitteilung des tief Empfundenen eine Art Scheu hatte und selbst in den Reden, die er bei den Abiturientenentlassungen zu halten pflegte, oder in Ansprachen an die Schüler wenig aus sich herausging, wenig eigene Seele hineinlegte, wenn dieser liebenswürdige Reiz vertraulichen Hingebens, der eine so beglückende Gabe ist, ihm fehlte — es lag nicht daran, dafs die Grazien nicht an seiner Wiege standen: die heitern durften ihn nicht locken, das verbot die strenge Göttin, der er sich gelobt und der sein Blick und seine Schritte folgten unentwegt bis an den Rand des Grabes.

Aber dies völlige Aufgehen in Pflichterfüllung und Amt hatte ihn nicht lieblos oder hart gemacht. Hat er seiner Familie auch nicht so viel Zeit gewidmet, wie andere es können, so war er doch der beste Gatte, der beste Vater, und die Seinen hingen mit unbegrenzter Liebe und Dankbarkeit an ihm, wie er an ihnen. Aber sie waren gewohnt, diese seine Liebe und Hingebung mit allen zu teilen, für die zu sorgen ihm Pflicht und Beruf war. Niemals habe ich Schaper inniger erfreut, niemals ihn glückseliger gesehen als bei der Feier seiner silbernen Hochzeit. Er selbst versicherte, dafs er in seinem Leben kein schöneres Fest gefeiert habe. Tief bewegt sprach er den Alumnen, die ihm am Abend vorher einen Fackelzug gebracht hatten, seinen Dank aus und betonte, wie er aus der Überraschung, die sie ihm bereitet hätten, erkenne, dafs ein Band der Liebe sie mit ihm verknüpfe, der schönste Lohn für seine Mühen. Und als er am nächsten Abend beim Festmahl, wozu das ganze Kollegium geladen war, den Toast, welchen sein Bruder auf das Ehepaar ausgebracht hatte, beantwortete, sprach er es aus, dafs er allen für die Beweise ihrer Liebe sehr dankbar sei, aber am meisten hätte er sich doch über die Teilnahme des Lehrerkollegiums gefreut, an dessen Spitze er zu wirken berufen sei, und auf dieses brachte er das Hoch aus. In gutem Einvernehmen mit seinen Amtsgenossen zu stehen schätzte er je länger je mehr. Trat der Wunsch und das Bemühen, ein solches zu

erhalten, in früheren Jahren nicht immer hervor und schien es ihm, wenigstens manchem gegenüber, zu genügen, wenn äufserlich ein gutes Verhältnis zwischen ihnen bestand, so konnte ihn in den letzten Jahren nichts mehr schmerzen, nichts ihn so unglücklich machen, als wenn er eine erbitterte oder feindselige Stimmung gegen sich wahrzunehmen glaubte.

Unter dem Panzer, den stolzes Selbstvertrauen um seine Brust gelegt und Willenskraft zu seltener Festigkeit geschmiedet, schlug ein weiches Herz. Lehrer und Schüler waren wiederholt Zeugen, wie ihn die Empfindung überwältigte. Es bedurfte dazu nicht eines Anlasses, wie damals, als er die Abiturienten zur Universität entliefs, unter denen sich sein ältester Sohn befand: Thränen rannen ihm über das Antlitz, als ein Schüler bei einer Feier die Worte deklamierte: „O lieb so lang du lieben kannst“. Aber es schien, als ob er solche Weichheit für Schwäche hielt, und Schwäche war ihm zuwider, wenigstens an ihm selbst: ein Augenblick war es, dann hatte er es niedergerungen, und die thränenerstickte Stimme konnte gleich darauf hart klingen.

Auch Heiterkeit und Frohsinn waren ihm trotz des Mangels an Erholungen nicht verloren gegangen. In Gesellschaften war er stets lebhaft und angeregt. In den letzten Jahren fand in seinem Hause in jedem Winter eine Theateraufführung statt; seine Kinder und Mitglieder der Lehrerfamilien spielten die Stücke. Daran pflegte sich dann ein Tanzvergnügen zu schliefsen, an dem er sich gewöhnlich auch als Tänzer beteiligte. Gemeinschaftliche Ausflüge mit den Familien seiner Lehrer nach nahe gelegenen schönen Orten machten ihm grofse Freude, und er bedauerte, dafs man sie aus Mangel an Zeit nur so selten unternehmen könne. Seine liebste Erholung aber war die Musik. Die Stunden, in denen er mit seinen Söhnen und Freunden des Hauses die Quartette der grofsen Meister spielte oder aufmerksam dem Spiele der andern lauschte, waren wohl die einzigen, wo er Arbeitslast und Beruf vergafs, wo er ganz sich selber gehörte und untertauchte in die Flut des Wohllauts, die ihn schmeichelnd umströmte, ihn mit sich reifsend in andere Sphären entführte. Aber solche Stunden kamen immer seltener. Mit verhaltenem Schmerz und mit Wehmut sprach er öfters davon, wie ihm früher auch als Direktor noch in Lyck und in Posen dieser Genufs viel öfter möglich gewesen sei. Eigentlich geklagt hat er auch über diese Entbehrung nicht. Es war dies überhaupt ein ausgesprochener Zug seines Wesens, niemals zu klagen. Dafs er traurig war und litt, konnte man ihm zuweilen ansehen, aber so wie er merkte, dafs dies der Fall war, rief er sich zurück und vermochte im Gespräch sofort einen Ton anzuschlagen, der überraschte, fast enttäuschte und deshalb unangenehm berühren konnte. Er wollte gesund und stark sein um jeden Preis mit Aufbietung und Aufopferung seiner ganzen Kraft, stark an Leib und an Seele, und wenn er es nicht war, so wollte er es wenigstens scheinen. Vielleicht hielt er auch das für seine Pflicht. Und was er wollte, das konnte er. Jedem schien er „das Urbild von Kraft und Gesundheit“. Und doch war er es nicht. Schon als junger Mann litt er in Tilsit an einer langwierigen Nierenkrankheit, deren Nachwirkungen er wohl niemals ganz überwunden hat, und von den Seinigen erfuhr man, dafs er öfters heftiges Nasenbluten bekäme und bisweilen auch von Ohnmachten befallen werde. Er selbst vermied ängstlich hiervon zu reden, liebte es aber auch ebenso wenig, wegen seiner Leistungsfähigkeit bewundert zu werden.

Neben der rastlosen Thätigkeit trat kein Zug seines Wesens mehr hervor als seine Bedürfnislosigkeit, seine Fähigkeit zu entsagen und zu entbehren. „Er hatte zum Leben erstaunlich wenig nötig." Arbeit war das Einzige, was er nicht missen konnte, sie füllte sein Leben so vollständig aus, dafs er Mangel sonst nicht zu empfinden schien. — Hatte Selbsterziehung ihn so fest und ausdauernd, genügsam und enthaltsam gemacht, so kam der Segen dieser Frucht vor allem seinem Amte zu gute. Zu strenger Pflichterfüllung sollte er andere erziehen: als ein Beispiel der strengsten ging er voran. Ich glaube nicht, dafs nicht jeder Einzige der zahlreichen Männer, die an den verschiedenen Anstalten unter Schapers Direktorat gewirkt haben, rückhaltlos zugeben wird, dafs dieser an sich selbst weit gröfsere Anforderungen gestellt hat als an ihn, sich selber weit weniger nachgesehen hat als ihm, und ich bin überzeugt, dafs jeder seiner Schüler, der zu einem Urteil hierüber gelangt ist, dasselbe bekennen wird. Wie weit Schaper in dieser Strenge gegen sich gehen zu müssen glaubte, hat andere oft in Verwunderung gesetzt. Wie er in den oft kalten Räumen der Anstalt stets ohne Überzieher ging oder safs, wo die Schüler mit einem solchen nicht bekleidet zu sein pflegten, so hat er niemals einer Einladung alter Schüler zu einem Kommers Folge geleistet, weil er, wie er diesen selber offen sagte, solche Vergnügungen seinen Schülern ja auch nicht erlauben dürfe und bisweilen ja sogar in die Lage käme, einen, der doch das Verbot übertreten habe, von der Anstalt verweisen zu müssen. Als ihn einer seiner Lehrer einmal fragte, ob er auch aus diesem Grunde nicht rauchte, gab er halb und halb auch dies zu.

Von jedem unbestritten ist seine Gerechtigkeit gegen alle, die ihm unterstellt waren. Er bezwang Zuneigung und Abneigung, vielleicht war er nachsichtiger gegen den, der ihm weniger lieb war, aus Furcht, ihm Unrecht zu thun. „Nichts lag ihm ferner als Person und Sache mit einander zu vermischen." Aber er besafs nicht die Gerechtigkeit des Richters allein, der mit verbundenem Auge wägt, gleichgiltig kalt, wohin die Schale sich neigt; warmes Interesse erfüllte ihn und machte sich geltend, wo er meinte ihm Raum geben zu dürfen, Interesse für Schüler, Lehrer und Unterbeamte der Anstalt. Viele haben das erfahren und dankbar anerkannt, nicht am wenigsten, die am meisten von ihm abhängig waren. „Wir wissen, dafs er sich die Finger für uns wund geschrieben hat, wenn es galt, unsere Stellung zu verbessern, einen Besseren bekommen wir nie", hat thränenden Auges einer der Unterbeamten nach seinem Tode gesagt. Einer seiner Lehrer aber hat unter Bemerkungen, die er sich aufzuzeichnen pflegt, notiert: „An Schaper scheint mir in den letzten Jahren kein Zug mehr hervorzutreten als das Bemühen, seine Feinde zu lieben."

„Zu den Grundlagen des Christentums hat er sich stets bekannt." Den Gottesdiensten, welche von dem Anstaltsgeistlichen sonntäglich in der Aula des Gymnasiums abgehalten wurden, wohnte er regelmäfsig bei und sprach dann mit den Seinigen gern über die Ausführung und den Gedankengang der Predigten, welche der geistvolle Redner gehalten hatte.

Die Festigkeit und Sicherheit seines Wesens, seine Energie und die Fähigkeit sich schnell zu orientieren, augenblicklich den Kern der Sache zu erfassen und augenblicklich zu handeln — diese Eigenschaften prägten sich auch in Schapers äufserer Erscheinung aus. Er war hoch gewachsen, äufserst

kräftig gebaut, stark, ohne korpulent zu sein. Stirn und Kopfbildung waren sehr schön, die Nase trat kräftig hervor, der Mund war grofs, die Unterlippe etwas vorgeschoben, das Kinn kurz und stark, der Hals voll. Eine Falte lief quer über die Stirn bis zur Nasenwurzel herab, zwei tiefe Falten auch von den Nasenflügeln zu den Mundwinkeln. Das Gesicht war stets glatt rasiert, die Augen blickten lebhaft und scharf durch die Brille, sahen aber müde aus, sobald er diese abgenommen hatte. Das Haar war voll, ziemlich kurz gehalten, und ergraute erst in den letzten Jahren. Sein Gehör war aufserordentlich fein, die Stimme laut und voll, jede Bewegung schnell und entschieden. Kraft war der Eindruck, den sein Äufseres machte, Kraft füllte seine Seele, und Kraft verliefs ihn nicht bis zum letzten Atemzuge.

Er starb wie er gelebt: in seinem Arbeitszimmer, schwer ringend, aber wortlos, ohne Seufzer tragend auch den Tod. Wen suchten die letzten Gedanken? Das letzte Wort war: „Grüfse an das Joachimsthal“[1]).

---

[1]) Die Mitteilungen über Schapers Wirksamkeit in Posen verdanke ich der Güte meines verehrten Lehrers Herrn Professor Dr. Laves daselbst. Die andern Citate, deren Herkunft nicht bezeichnet ist, sind der Rede entnommen, welche Herr Archidiakonus Professor Scholz am Sarge des Verstorbenen gehalten hat (im Druck erschienen bei C. Feicht. Berlin 1886).

Berlin. Paul Stengel.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preufsen vom 31. März bzw. 27. Mai 1882 nebst den die Lehrpläne ergänzenden Allgemeinen Bestimmungen vom 28. Februar 1883. Die amtlichen Verordnungen, erläutert und mit den bis 1882 gültigen verglichen von Heinr. Kratz. Zweite, vermehrte Auflage. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1887. IV u. 190 S. 1,60 M.

2. H. Klinghardt, Das höhere Schulwesen Schwedens und dessen Reform in modernem Sinne. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1887. XII u. 168 S. 2 M. — Drei Abteilungen: I. Das allmähliche Eindringen des modernen Geistes in die höhere Schule Schwedens. II. Die höhere Schule Schwedens in der Gegenwart. III. Weitere Umgestaltung des höheren Schulwesens in Schweden, auf welche die öffentliche Meinung und die Anschauungen der leitenden Kreise hindrängen. Ein Anhang bezieht sich auf verwandte Bestrebungen in Deutschland.

3. Johannes Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. 2. Abteilung: Schulordnungen etc. aus den Jahren 1505—1523 nebst den Nachträgen vom Jahre 1319 an. Zschopau, F. A. Raschke, 1886. (Heft 13 der „Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten", herausgegeben von Aug. Jsrael und Johannes Müller.) XIV u. 143—350 S. — Vgl. diese Zeitschr. 1885 S. 797 Nr. 6.

4. Die christliche Erziehung auf den Staatsgymnasien und die Gründung eines Privatgymnasiums in Breklum, von Einem, der auch auf Gymnasien und Universitäten gewesen ist. 2. Auflage: 10 000 Exemplare. Breklum, Druck und Verlag des „Sonntagsblatt fürs Haus", 1886. 47 S.

5. Johannis Spangenbergii Bellum grammaticale. Iterum edidit Robertus Schneider. Gottingae apud Vandenhoeck & Ruprecht 1887. 41 S. 1 M. — „Auctor ille doctissimus inter Nomen et Verbum, quos reges grammaticae appellat, bellum gravissimum ortum esse fingit, cuius pugnae et clades dilucide describuntur."

6. Meyers Volksbücher. Nr. 51—101. Leipzig, Bibliographisches Institut. Jede Nummer 10 Pf. — Die ersten 50 Nummern sind in dieser Zeitschr. 1887 S. 62 f. angezeigt. Die Sammlung nimmt den früher der in gleichem Verlage erschienenen „Groschenbibliothek" zu Grunde liegenden Gedanken wieder auf, das Beste aus allen Litteraturen gut und billig zu bringen; die Ausstattung ist mit Rücksicht auf den geringen Preis recht gut. Die Verbreitung der Sammlung ist sehr wünschenswert. Die 51 uns jetzt vorliegenden Nummern enthalten Schriften von Björnson, Byron, Chamisso, Goethe, Hauff, Herder, Immermann, H. von Kleist, Lesage, Lessing, Merimée, Musäus, St. Pierre, George Sand, Schiller, Shakespeare, Wieland.

7. Alfred Kirchhoff, Schulgeographie. VI. verbesserte Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1886. VIII u. 264 S. 2 M. — Die neue Auflage dieses allseitig bekannten Buches hat einige Einzelverände-

rungen und darunter auch eine Verminderung der Fremdwörter erfahren, indem z. B. der Ausdruck „Plateau" durch Hochland ersetzt worden ist, und die erste Lehrstufe desselben ist durch einige Zusätze erweitert worden, die sich auf die europäische Länderkunde und deutsche Kolonieen beziehen.

8. G. Hirth, Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung. Zweite Auflage. München und Leipzig, G. Hirths Kunstverlag, 1887. VIII u. 41 S. 0,75 M.

9. J. Häuselmann, Schüler-Vorlagen, Serie I bis IV. Zürich, Orell Füssli & Co. à 0,85 M. — Als Heft 3—6 der modernen Zeichenschule desselben Verfassers.

10. K. Röhling, Deutsche Vorbereitungsschule für angehende Gymnasiasten. Zur Vermittlung und Einübung derjenigen Kenntnisse der deutschen Sprachlehre, welche bei der Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium nach den gesetzlichen Bestimmungen gefordert werden. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. Mies, Selbstverlag des Verfassers, 1887. VI u. 121 S. 0,80 M.

11. Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem neuen Anhang über das Altdeutsche in der Schule. Dritte, vielfältig verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt, 1887. VIII u. 276 S. 3 M.

12. Franz Beyer, Das Lautsystem des Neufranzösischen. Mit einem Kapitel über Aussprachereform und Bemerkungen für die Unterrichtspraxis. Cöthen, Otto Schulze, 1887. VII u. 104 S. — Das Buch will den Unterricht im Französischen reformieren, indem es denselben auf die Lautphysiologie gründet.

13. Taschenkalender für die Lehrer sämtlicher höherer Schulen Deutschlands auf das Schuljahr 1887/88. I. Jahrgang. Zwickau, E. A. Günther Nachfolger, 1886. 130 u. XC S. 1,20 M. — Enthält recht brauchbare Tabellen (S. 1—130) und einen Schreibkalender, einen Anhang mit Tabellen, Tarifen u. s. w. und einigen Morgengebeten für evangelische resp. katholische Schulen. Wir können den Kalender im allgemeinen bestens empfehlen.

14. Elektrische Rundschau. Zeitschrift für angewandte Elektrizitätslehre. Herausgegeben von C. Grawinkel und G. Krebs. IV. Jahrgang. Halle a. S., Wilh. Knapp, 1887. Jährlich 12 Hefte mit Illustrationen 1,50 M. pro Quartal.

15. Länderkunde der fünf Erdteile, 21.—25. Lfg. (Europa). Leipzig, G. Freytag u. Prag, F. Tempsky, 1886 u. 1887. S. 513—592. Jede Lfg. 0,90 M. Vgl. diese Zeitschr. 1887 S. 192 No. 21.

16. Rud. Maenuel, Veränderungen der Oberfläche Italiens in geschichtlicher Zeit. Erster Abschnitt: Das Gebiet des Arno. Halle a. S. 1887. 24 S. 4.

17. Th. Bindseil, Reiseerinnerungen von Sicilien. Schneidemühl 1887. 34 S. 4.

18. Universal-Bibliothek der bildenden Künste. Nr. 10 und 11: Kleine Meister der vlämischen Schule, 30 u. 35 S. Nr. 12 bis 14: Kunst des Islam, 108 S. Nr. 15: Chinesische Kunst. Mit Illustrationen. Leipzig, Bruno Lemme. Jede Nummer 0,20 Pf.

19. W. Neurath, Elemente der Volkswirtschaftslehre. Leipzig, Jul. Klinkhardt, 1887. XIV u. 225 S. 2 M.

20. Der gute Kamerad. Spamanns illustrierte Knabenzeitung. Erscheint wöchentlich. 2 M. pro Quartal.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Schulhygiene.

Der verdiente Berliner Augenarzt Dr. Katz, welchem wir vortreffliche Belehrungen über die Pflege der Sehkraft verdanken (s. in dieser Ztschr. 1882 S. 679 ff.), hat in einer jüngst erschienenen Schrift: Für's Auge (Berlin 1886, Verlag von Th. Hoffmann) die Grenzen der Schulhygiene treffend bezeichnet. Er sagt S. 40 f.:

„Eine Schulgesundheitspflege setzt eine Schulkrankheitslehre, d. h. bestimmte Krankheitsgruppen voraus, wie sie der Schule nachweislich zur Last fallen. Könnte man nun, wie man mit Recht von gewissen Gewerbekrankheiten, z. B. von Staubeinatmungskrankheiten, Metallvergiftungen der Arbeiter spricht, ebenso auch von Schulkrankheiten reden, dann würden sich auch hier bestimmte Mafsnahmen für den Gesundheitsschutz der Jugend ergeben. Allein davon kann durchaus keine Rede sein, da bis jetzt noch von keiner einzigen Krankheit ein direkter resp. ausschliefslicher Zusammenhang mit der Schule erwiesen ist. Das gilt von dem „habituellen“ Schulkopfweh der Kinder bis zum schwersten Nervenleiden (Epilepsie, Veitstanz etc.), vom einfachen Lungenkatarrh bis zur Schwindsucht, von der blofsen Schiefhaltung des Körpers bis zur wahren Rückgradverkrümmung. Der Begriff Schulkrankheiten läfst sich als solcher weniger der Ursache, als vielmehr der Zeit nach (Erkrankungen während der Schulzeit) aufrecht erhalten, sofern das Schulalter allerdings gerade denjenigen Zeitabschnitt umfafst, der Leben und Gesundheit des Menschen vorzugsweise gefährdet. Sei es, dafs es sich jetzt um den endlichen Ausgang angeerbter, bis dahin schlummernder Krankheiten oder um wirkliche, im Kinde liegende Entwickelungskrankheiten oder aber um die vielen Erkrankungen der Jugend, vornehmlich ansteckende Haut- und Respirationsleiden, handelt. — Wenn auch die Schule nicht aus sich heraus bestimmte Krankheiten erzeugt, so unterhält sie doch (— selbstverständlich unter ungünstigen Umständen —) krankhafte Anlagen. — Ihr Ver-

schulden ist zwar zunächst nur ein mittelbares; den Hauptanteil trägt Haus und Familie, wo sich, je nach der Lebensstellung der Eltern, schädliche Einflüsse verschiedentlich geltend machen. Da stehen die Kinder der Armen unter den denkbar ungünstigsten Gesundheitsbedingungen: dumpfe Wohnung, spärliche oder unzweckmäfsige Nahrung, körperliche Überbürdung oder gesundheitswidrige Beschäftigung, mangelnde Hautpflege u. s. w. Für solche Kinder müfste eine tägliche 4—6stündige Schulzeit geradezu zur körperlichen Erholung werden und die häuslichen Schäden wenigstens teilweise ausgleichen. — Trifft man aber statt dessen auch hier dieselben Nachteile wie zu Hause an: schlechte Luft, dunkle Räume, geistige Überlastung bei Vernachlässigung der äufseren Körperpflege, dann bleibt die Schule allerdings mit verantwortlich. Ebenso schädlich erweist sich bei den Wohlhabenden die Verwöhnung der Kinder durch Speise und Trank, die Verweichlichung des Körpers, mangelnde Bewegung im Freien, ungeregelte Zeiteinteilung bei häuslichen Arbeiten u. dgl. m. Auch hier soll die Schule wohlthätig einwirken und durch methodische Geistes- und Körperpflege einer verkehrten Hausdiätetik entgegenarbeiten, sonst trifft sie der begründete Vorwurf, dafs sie üble Gewohnheiten aufkommen und in Haus und Familie übertragen läfst."

Es ist sehr erfreulich, von ärztlicher Seite auch das Zugeständnis zu erhalten, dafs unter der Fürsorge der Behörden „berechtigte Anforderungen der Gesundheitspflege allzeit anerkannt werden, und wenn dies anscheinend noch nicht der Fall sei, der Grund einmal in der z. Z. krassen Darstellung der jetzigen Schulzustände und zweitens darin liege, dafs die Klagen darüber viel zu unbestimmt lauten".

Katz hat in seiner oben bezeichneten Schrift von neuem einen ausgezeichneten Beitrag geliefert, um für diejenige Gruppe von „Schulkrankheiten", bei welcher thatsächliches Material vorhanden ist, die dankenswertesten Vorschläge zu erteilen. Er erkennt an (S. 59), dafs es an guten Verordnungen über Schul-Augenpflege nicht fehle; aber er wünscht dem Verständnis zu Hülfe zu kommen, damit dieselben im gegebenen Falle wirklich nutzbar verwertet werden. Er beschwichtigt übertriebene Befürchtungen, indem er erklärt (S. 46), dafs die geringeren und „selbst die mittleren Kurzsichtigkeitsgrade, wie sie in den Schulen fast ausschliefslich vorkommen, die Sehkraft in keiner Weise bedrohen." Wenn er S. 48 der Ansicht des Prof. Stilling in Strafsburg beistimmt, dafs die Kurzsichtigkeit geringen Grades kein Übel sei, so ist das im Zusammenhange seiner Schrift allerdings nur in dem Sinne zu verstehen, dafs ausreichende Abhilfe vorhanden sei. Es wird hinzugefügt, dafs dagegen die hochgradige Kurzsichtigkeit ein sehr bedeutendes Übel sei, aber in das Gebiet der Volkshygiene und nicht auf das des höheren Unterrichts gehöre.

Katz bemerkt daher im Anschlufs an Stilling, sowie an Prof. Becker in Heidelberg u. a., dafs die Schule nur einen der vielfachen, die Kurzsichtigkeit entwickelnden Einflüsse enthalte, und erkennt in der möglichsten Fernhaltung dieses einen schädlichen Einflusses die alleinige Aufgabe der Schul-Augenpflege.

Ursache, Wesen und Gefahren der Kurzsichtigkeit werden hiernach von neuem in leicht verständlicher Weise erörtert. Es ergiebt sich für die Schule mit den Worten des Verf.s der Schlufs: „Der oberste Grundsatz lautet doch, das Auge unter die besten Sehbedingungen zu setzen. Das ist freilich leicht gesagt und schwer gethan. Kann man Schulen beliebig umbauen, darin Licht nach Vorschrift schaffen, heizen, ventilieren u. s. w., wie man will? Was hilft uns das beste Schulgerät mit Fufsbrett und Lehnen: der Kurzsichtige kann sich einfach nicht aufrecht halten, wenn sein blofses Auge auf 12—18 Zoll Sehdistanz nicht ausreicht. Er sitzt gut und sieht schlecht, oder er sieht gut und sitzt schlecht — ein drittes giebt es nicht." (S. 76 f.) Verf. verlangt daher die Anwendung der Konkavbrille und gestattet eine Befreiung davon nur unter der Bedingung ausdrücklichen ärztlichen Rates, indem er auf der Forderung besteht, dafs Kurzsichtige sich bei der Arbeit aufrecht halten, in besonderen Fällen höchstens das Buch in die Hand nehmen und dem Auge nähern sollen. (S. 83 f.)

Dem von der Kurzsichtigkeit handelnden Abschnitte geht eine Erörterung der Weitsichtigkeit und Übersichtigkeit voran; es folgt derselben eine Besprechung des grauen Stars und des Schielens, sowie ihrer Behandlung und Heilung.

Die nicht umfängliche und sehr billige Schrift verdient die weiteste Verbreitung auch aufserhalb der Schule und hat bereits allgemeine Anerkennung gefunden, da im Laufe eines Jahres drei Ausgaben erschienen sind.

Dieselbe Frage hat dem bekannten Verfasser der im Jahre 1867 erschienenen Schrift: „Untersuchungen über die Augen von 10000 Schulkindern" den wesentlichen Anlafs zu einer öffentlichen Auseinandersetzung gegeben:

Über die Notwendigkeit der Einführung von Schulärzten. Von Herm. Ludw. Cohn. Leipzig, Verlag von Veit u. Co., 1886. 54 S.

Herm. Cohn beabsichtigt zunächst nur in seinem näheren Bereiche, für Breslau, die Zulassung von 57 seiner Amtsgenossen zu bewirken, die sich erboten haben, die Funktion von Schulärzten unentgeltlich zu übernehmen. Er urteilt strenger und fordert mehr als Katz. Aber wir erfahren doch von ihm (S. 21), dafs er selbst bei seinen Untersuchungen unter 10000 Kindern 919 mit Myopie 1—3, 76 mit Myopie 3,5—4,5 und nur 9 mit Myopie 5—6, aber nie eine stärkere Myopie als 6 gefunden hat, während als höchste Grade 9—12 bezeichnet werden. Cohn

berichtet ferner über die Reaktion, die auf ärztlicher Seite gegen die Reformbestrebungen betreffs Verminderung der „Schulmyopie“ stattgefunden habe. Just (S. 18) habe 1879 die bemerkenswerte Mitteilung gemacht, dafs er in dem neuen, sehr hellen Gymnasium in Zittau auch 80 Prozent Myopen gefunden habe, was von ihm auf die Schuld schlechter häuslicher Verhältnisse gerechnet worden sei. Demnächst habe auf der Ophthalmologen-Versammlung in Heidelberg 1883 Otto Becker bestritten, dafs die Myopie jetzt gegen früher überhandnehme, und auch Maiweg habe dort erklärt, dafs er in Hagen in den neuerbauten Schulen oft mehr Kurzsichtige gefunden habe als in den schlechten. Tscherning in Kopenhagen habe in einer wertvollen Arbeit (Graefes Archiv XXIX S. 216) sich dahin ausgesprochen, dafs die vorhandene Myopie nicht bedenklich sei, und v. Hippel zu Giefsen habe in einer Rektoratsrede 1884 darauf hingewiesen, dafs frühere Generationen schlechtere Bänke, schlechter gedruckte Bücher, schlechtere Lampen u. s. w. gehabt hätten. Endlich wird auch auf die neueste Arbeit von Stilling (Archiv für Augenheilkunde 1885 S. 133) Bezug genommen, dessen bereits oben (S. 330) Erwähnung gethan worden ist. Dagegen habe Horner in einer Schrift über Brillen (zum Besten des Waisenhauses in Zürich 1885) die Gefährlichkeit der Myopie hervorgehoben und als den Grad, über welchen hinaus die Gefahr fast Regel werde, Myopie 6 (nicht 9 nach Tscherning) bezeichnet. Aufserdem seien Schmidt-Rimpler in Graefes Archiv 1885, Schiefs-Gemusaeus in Basel in der Allgemeinen Schweizer Zeitung 1886, sowie Seggl in Graefes Archiv 1884 der Auffassung Tschernings entgegengetreten. Cohn bemerkt schliefslich ungeachtet dieser Differenzen, dafs alle Ophthalmologen darin einig seien, dafs schlechte Körperhaltung, sei sie nun durch schlechte Beleuchtung oder durch schlechte Subsellien bedingt, Myopie erzeugen könne. Aber die Anwendung von Konkavbrillen erscheint ihm nicht ohne weiteres ratsam. Eine Hauptaufgabe der Schulärzte bestehe darin, der Kurzsichtigkeit entgegenzuarbeiten, und ihre Thätigkeit sei besonders unentbehrlich, wenn eine unzweckmäfsige Anwendung von Augengläsern stattfinde.

Wenn Cohn S. 32 bekennt, dafs in der Lehre von der Entstehung der Kurzsichtigkeit noch „Alles streitig“ sei, so liegt die Besorgnis nahe, dafs durch Schulärzte Konflikte mit den Spezialärzten in die Schule hineingetragen werden können.

Cohn ist aber weit davon entfernt, die mafslosen Anforderungen zu billigen, mit denen von mancher Seite das Bedürfnis hygienischer Beaufsichtigung begründet und ein berechtigter Widerspruch hervorgerufen wurde. Baginsky hatte dieselben auf der Versammlung des Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover 1884 erneut, obgleich Dr. Albu schon 1877 in der deutschen Zeitschrift für praktische Medizin seine Auffassung abgelehnt hatte, wonach der Schularzt im Beginne jedes Semesters

in Gemeinschaft mit dem Direktor den Lehrplan feststellen, neue Schüler bei der Aufnahme untersuchen, jedes Klassenzimmer monatlich, am besten während des Unterrichts, besuchen, womöglich monatlich den Schreib- und Handarbeitsunterricht untersuchen sollte. Cohn beschränkt die Aufgabe der Schulärzte, von der Verhütung der Kurzsichtigkeit abgesehen, auf die Abwehr ansteckender Krankheiten und die Beaufsichtigung der Schulräume.

Seine Schrift giebt zuerst eine geschichtliche Darstellung der hygienischen Frage in Deutschland, sodann eine Auseinandersetzung der Aufgaben der Schulärzte und schliefslich einen Bericht über den Stand der Sache aufserhalb Deutschlands.

Nach Johann Peter Frank 1780 und Lorinser 1836 sei durch Fahrners Schrift: „Das Kind und der Schultisch" Zürich 1865 eine neue Anregung gegeben worden. Die Erfindung des Wortes „Schularzt" wird dem Dr. Ellinger in Stuttgart wohl mit Unrecht zugeschrieben, da die Anwendung desselben schon 1877 vor der damals erschienenen Schrift des genannten Arztes: „Der ärztliche Landesschulinspektor, ein Sachwalter der mifshandelten Schuljugend" in dem medizinisch-pädagogischen Vereine zu Berlin bestand. Von aufserdeutschen Ländern hat nach Cohns Mitteilungen Frankreich Schulärzte in Paris seit 1879, jetzt mit einem Aufwande von 900000 Fr., und seit 1880 in Lyon, wo jedem Schularzte 1500 Fr. gezahlt werden, Kompetenzkonflikte aber nicht ausgeblieben sind, ferner in Havre, Reims, Nancy und Amiens. Für Belgien besteht die Einrichtung seit 1874 in Brüssel. In der Schweiz ist dieselbe über Anregungen und Vorbereitungen noch nicht hinausgekommen. England hat Anstaltsärzte in den Public Schools, aber keine von der Regierung angestellten Schulärzte (s. diese Zeitschr. 1886 S. 4 f.). In Schweden gab es Schulärzte seit 1845, die mit der Hygiene nichts zu schaffen, sondern nur erkrankte Schüler zu behandeln hatten; aber 1863 wurde angeordnet, dafs die Schüler in jedem Semester vom Arzte betreffs ihrer Teilnahme am Turnen zu untersuchen seien. Eine besondere und weiter gehende Entwickelung scheint die Sache in Ungarn zu gewinnen. Der Minister Trefort beabsichtigt die Hygiene als Lehrgegenstand in den Mittelschulen einzuführen und dafür Ärzte anzustellen, welche zugleich die sanitäre Überwachung übernehmen sollen. Ein Normativ ist erlassen, welches die Heranbildung, die Prüfung und die Dienstverhältnisse derselben ordnet.

Weit über die Grenzen der bisherigen Behandlung der Gesundheitsfrage geht aber eine Schrift hinaus, die den Unterricht selbst zum Gegenstand der Hygiene macht und einen physiologischen Aufbau versucht, der an die Stelle der von Grund aus wegzuräumenden bisherigen Einrichtungen treten soll. Es mag zweifelhaft erscheinen, ob eine Besprechung sich für diese Zeitschrift eignet. Aber ich glaube, dafs es für ihre Leser von In-

teresse sein kann, das Krankenbild kennen zu lernen, welches sich aufserhalb der Schule von ihren Zuständen gestaltet hat. Auch erscheint es mir wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Vorurteile zu richten, deren Bekämpfung und Verhütung für den guten Ruf unserer Schulen nicht zu umgeben ist, wenn wir ihnen ihre gedeihliche Wirksamkeit erhalten wollen. Meine Absicht ist, die eigene Lektüre dieser sonderbaren Schrift den Amtsgenossen durch hinreichend genaue Berichterstattung zu ersetzen.

Ein Professor an der Akademie zu Lausanne, Dr. Wilhelm Loewenthal, hat Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts verfafst. Die Schrift ist mit der Zahl dieses Jahres in Wiesbaden bei J. F. Bergmann erschienen, 152 Seiten stark. Sie soll nicht nur für den Mediziner, sondern für jeden Gebildeten lesbar und verwertbar sein. Obwohl sie nur als organischer Teil einer Erziehungshygiene bezeichnet wird, mit deren Ausarbeitung der Verf. sich beschäftigt, ist sie doch auf Verlangen „hervorragender Mediziner und Schulmänner" im voraus veröffentlicht worden nach Vorträgen, welche 1884 in Genf, später in Bern gehalten sind. Allerdings richten sich dieselben zunächst an die Schweiz; aber sie ziehen nicht minder deutsche Schulen in ihren Bereich. Den Stoff zu ihren Anklagen haben sie meistenteils aus einer Flugschrift von Ernst Christaller gezogen: Über unser Gymnasialwesen (Leipzig 1884), deren Urteile und Citate leider ungeprüft übernommen worden sind und auf die ich mich daher genötigt sehe ebenfalls einzugehen.

Löwenthal geht davon aus, dafs das Gebiet der Medizin nicht an den Wänden des Krankenzimmers seine Grenzen habe; sie strebe zur Gesundheitswissenschaft zu werden. Da der Unterricht zur Erziehung gehöre, Erziehung aber nichts anderes bedeuten könne, als absichtliche Leitung der Entwickelung, so schliefst er, dafs die Erziehungswissenschaft mit allen ihren Zweigen sich auf naturwissenschaftliches und speziell auf physiologisches und hygienisches Wissen gründen müsse, und nennt sie ohne dieses Wissen ein trauriges Hirngespinst auf Grund angeblich philosophischer Voraussetzungen. Man habe eine anerkannte Schulhygiene, aber noch keine Hygiene des Unterrichts, weil der Unterricht vorwiegend die Ausbildung seelischer Funktionen im Auge habe und diese grundsätzlich von den körperlichen getrennt würden, so dafs zwar die Geisteskrankheiten den Medizinern zugewiesen, aber die Lehre von dem normalen Verhalten des Geistes ihnen entzogen werde. Das Seelenleben gehöre, als ein Bestandteil des organischen Lebens überhaupt, in das Gebiet der Naturwissenschaften und sei nur mit Hilfe der naturwissenschaftlichen Methoden richtig zu erkennen. Verf. vermifst aber bei der allgemeinen Forderung einer gründlichen Verbesserung des Unterrichtswesens die wissenschaftliche Begründung und Feststellung des zu Erstrebenden, die psychophysiologische, entwickelungsge-

schichtliche Grundlage. Er betrachtet als erwiesen, dafs Kurzsichtigkeit, Rückgratsverkrümmungen, Zurückbleiben der körperlichen Entwickelung, nervöse Störungen zumeist den Einflüssen der Schule zuzuschreiben seien, obwohl er hinzufügt, dafs für die praktische Gesundheitspflege die Frage ohne besondere Bedeutung sei, ob das Schulleben die eine oder andere dieser Schulkrankheiten direkt erzeuge oder nur eine bereits bestehende Anlage zur Entwickelung bringe. Abgesehen von der Wechselwirkung, wonach eine Schädigung des Körpers auch die seelischen Fähigkeiten berühre, könne aber auch der Unterricht als solcher geistig schädigend wirken.

Es entsteht schon hier in den einleitenden Bemerkungen das Bedenken, ob eine „geistige" Beeinträchtigung durch den Unterricht, wie sie Verf. auffafst, in das Gebiet der Hygiene gehört. Verf. führt beispielsweise an, dafs ein rasch und richtig im Kopfe rechnendes Kind nach viermonatlichem Besuche einer Elementarschule sein Rechnen ganz verlernt habe und dafs in einem anderen Falle nach dem Auswendiglernen des Einmaleins eine starke Abnahme der Fähigkeit, richtig zu multiplizieren, eingetreten sei. Wenn wirklich der Unterricht Schuld hätte, so müfste in solchen Fällen der Arzt Schulmeister sein, um Abhilfe zu schaffen. Verf. sagt zwar an einer späteren Stelle (S. 118) in der That, dafs „die Unterrichtshygiene auf dem praktischen Boden ihre Proben abzulegen, dem Schulmanne von Fach ihre begründeten Vorschläge zu machen und aus deren richtiger Anwendung durch den Fachmann mit diesem zusammen weiter zu lernen habe". Aber Wahrnehmungen der angegebenen Art tragen an sich nichts bei zum Beweise des Satzes, den der Verf. als einen der Faktoren hinstellt, welche das Gefühl von der hygienischen Unzulänglichkeit des Unterrichtswesens bedingen, dafs nämlich viele Unterrichtsanstalten ihrer erziehlichen Aufgabe insofern schlecht genügen, als sie diese auf Kosten eines Teils der körperlichen und geistigen Gesundheit erfüllen. Auch wird nicht minder bezweifelt werden, ob der zweite Faktor, den Verf. aufstellt, richtig ist. Er behauptet nämlich, „dafs das Mifsverhältnis zwischen der Güte des Erziehungsergebnisses und der Höhe der Gesundheitsschädigung in dem Sinne wächst, dafs gleichzeitig die erstere ab- und die letztere zunimmt". (S. 9.) Gemeint ist schwerlich, dafs die unbrauchbarsten Schüler am meisten in ihrer Gesundheit bedroht seien. Aber Verf. behauptet: „Die Schulkrankheiten wachsen derart mit der Dauer des Schulbesuchs und dem höheren Range der Schulen und der Klassen innerhalb der letzteren, dafs das Verhältnis zuweilen von 5 auf 65 Procent steigt; die Selbstmorde bei Schülern, und zwar aus den nichtigsten Gründen, nehmen überhand; die Irrenhäuser erhalten einen immer gröfseren Zuzug von zeitweiligen und zuweilen auch dauernden Insassen aus den Reihen der Seminaristen und Seminaristinnen; endlich ist die allgemeine

Charakterschädigung um uns her, der thatenunlustige Pessimismus, die vorzeitige Blasirtheit, das charakterlose Strebertum zu einer nachgerade bedrohlichen Höhe angewachsen.“ (S. 12.)

Man erstaunt über die Sicherheit dieser Behauptungen, deren Unrichtigkeit für diejenigen, denen die Schulen bekannt sind, keines Beweises bedarf. Aber wenn sie wahr wären, würde der Verf. nicht neue Wege zur Rettung gewiesen haben. In seiner physiologischen Grundlegung ist der Satz, den er an die Spitze stellt, unbestreitbar, aber auch unbestritten und bekannt, dafs die Bethätigung der seelischen Funktionen zum Dasein notwendig und ihre individuell angemessene Bethätigung zum Wohlbefinden notwendig ist. (S. 14ff.) Die Beschreibung der seelischen Funktionen entnimmt Verf. von vornherein der Psychologie: Aufnahme von äufseren Eindrücken, Anschauungen, Erfahrungen, Begriffsbildung. Er vergleicht lediglich den Vorgang mit dem der körperlichen Ernährung. Das funktionelle Ergebnis ist ihm in dem einen Falle Eigenproduktion neuer Zellen: Leben, in dem andern Eigenproduktion neuer Begriffe: Wissen. Er betont: in beiden Fällen kennzeichnet sich die Funktion als Umsatz, nämlich Umsatz des Aufgenommenen in eine neue, der Eigenart des umsetzenden Faktors entsprechende und zu seinem Fortleben notwendige Form. Die Entwickelung des Verlangens nach geistiger Nahrung erläutert er von den Anfängen aus, die in dem Bedürfnis und der Aufnahme von Sinneseindrücken bei dem Neugeborenen vorhanden sind. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs die geistige Nahrung nicht fertig dem Gehirn einverleibt werde, welches vielmehr jeden Begriff erst in seine Bestandteile, die einzelnen Anschauungen und Erfahrungen, zerlegen und mit den bereits vorhandenen verbinden müsse, damit er als Wissen lebendig wirksam in ihm bleibe.

Hiernach fordert Verf., dafs die geistige Nahrung 1) überhaupt verdaulich sei, 2) der jeweilig vorhandenen Verdauungsthätigkeit entspreche, 3) auf die Verdauungsthätigkeit anregend wirke. Verdaulich nennt er sie, wenn die den Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen den Sinnen zugängig seien; der Verdauungsthätigkeit entsprechend, wenn die neuen Anschauungen mit den bereits vorhandenen Berührungspunkte haben; anregend, wenn sie eine Erweiterung des Bisherigen darstellen. Er fügt hinzu 4) dafs vorhandene Erschöpfung oder Störung der geistigen Verdauungsthätigkeit beachtet werden müsse. Ein gesundes Ergebnis der Ernährungsthätigkeit sei aber nur verbürgt, wenn der Nährstoff unbedingt wirkliches Wissen, d. h. Kenntnis des wirklichen Verhaltens der Dinge darstelle. Das Lehren müsse sein: Anleitung des Lernenden zum eigenen Beobachten- und Deuten-Können. (S. 24f.)

Es folgt, dafs Verf. sich gegen eine Ansicht erklärt, die dazu führe, die Schule einer Abrichtungsanstalt gleich zu achten und

gleich zu behandeln, wie Larousse für seine bis vor kurzem in in den Genfer Schulen allgemein angewendete Grammatik das Motto gewählt habe: „Die Erziehung des Kindes gleicht der des Papageien.“ Hiermit wird eine Äufserung von F. A. Wolf nach der oben angeführten Schrift von Christaller in Verbindung gebracht. Die Worte lauten: „Unter dem vierzehnten Jahre müssen die Formen ganz inne sein; der Verstand mufs anfangs gar nicht mitarbeiten, das Raisonnement schwächt das Gedächtnis.“ (S. 30 fg.) Man sieht, welches Mifsverständnis ein verschlepptes Citat anrichtet. In dieser Form ist dasselbe allerdings in Raumers Geschichte der Pädagogik (II S. 361 der 2. Ausg. 1847) und auch in Arnoldts F. A. Wolf (Braunschweig 1861, II S. 87) angeführt. Der ursprüngliche Zusammenhang bei Föhlisch (Progr. v. Wertheim 1830 S. 51) ergiebt aber, dafs es nach Beziehung und Sinn nicht hierher gehört. Wolf hat gesagt: „Schon Gesner und vor ihm der Italiäner Facciolati in der Rede: Latinam linguam ex grammaticorum libris comparandam non esse haben behauptet, dafs die lateinische Sprache in jener Hinsicht in Beispielen gelernt werden müsse. Unter dem 14. Jahre müssen die Formen ganz inne sein. Der Verstand mufs anfangs gar nicht mitarbeiten, und es mufs blofs vom Hören erlernt werden. Das Raisonnement schwächt das Gedächtnis. Aus den Beispielen zieht man sich Regeln und späterhin die Syntax[1].“

[1]) Christaller zeigt sich überhaupt unglaubwürdig in seinen Citaten, die er schon auf dem Titelblatt seiner Schmähschrift in gehässigem Sinne als Denksprüche anwendet. Es befindet sich darunter eines aus Herder, welches er ausführlicher in der Schrift selbst anführt. In der dritten Sammlung der Fragmente über die deutsche Litteratur (1767) sucht Herder bekanntlich die nachteiligen Folgen der lateinischen Bildung für unsere Litteratur auseinander zu setzen. Er sagt (Bd. I der Suphanschen Ausg. S. 378): „Sobald man es zu einem letzten Zweck macht, Lateinisch zu lernen, und diese an sich so angenehme und nützliche Sprache nicht blos als Mittel gebraucht, um durch sie Geschichte zu lernen, in den Geist grofser Männer zu blicken, und gleichsam das ganze Gebiet einer ausgebildeten vortrefflichen Sprache sich zu eigen zu machen: so wird den Musen Latiums zu viel Raum in den Schulen und zu viel Anteil an der Erziehung gelassen.“ Unter diesem Gesichtspunkt steht die Äufserung (S. 380): „Seufzen mufs der Menschenfreund, wenn er sieht, wie in den Schulen, die mit dem Namen Lateinische Schulen prangen, die erste junge Lust ermüdet, die erste frische Kraft zurückgehalten, das Talent in Staub vergraben, das Genie aufgehalten wird, bis es wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder seine Kraft verliert. Wer sollte je auf den Gedanken fallen, dafs die Methode der Spracheneriehung für die Jugend pafslich sey. . . . . Unterdrückte Genies! Märtrer einer blofs lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!“ Christaller verändert diese Stelle, indem er statt „lateinische Schulen“ das Wort „Gymnasium“ einsetzt, und wendet sie ohne weiteres auf die heutigen Anstalten, die diesen Namen tragen, an. Auf Herders Urteil mögen allerdings auch die ihm damals (im 23. Lebensjahre) noch nahe liegenden Eindrücke eines Schulunterrichts, der ihn nicht befriedigt hatte, eingewirkt haben. Aber er sagt 23 Jahre später in einer Schulrede (1790): „Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang giebt: denn ein

In dieser Vollständigkeit hätte Löwenthal Wolfs Urteil vielmehr für seinen weiterhin zu erwähnenden Vorschlag, die lateinische Sprache wie eine lebende zu lernen, benutzen können. Eine Durchsicht der Consilia scholastica in der bekannten Ausgabe von Körte (1835) würde ihn vor manchem Vorurteil geschützt haben.

Verf. klagt im weiteren Verlaufe über vorzeitige Spezialisierung, wenn die eine Schule für den „bürgerlichen", die andere für den „gelehrten" Beruf u. s. w. bestimmt sei. Für den Besitz einer allgemeinen Bildung und zum wirklichen Verdienen des Reifezeugnisses müfste der Gymnasialabiturient vielmehr praktisches Wissen, der Realabiturient vielmehr Idealität sein eigen nennen (S. 31 f.). Er behauptet, dafs ein grofser Teil der Schulen die Schule zu einer dem Kinde verhafsten Stätte mache. Dazu trage eine Auffassung bei, welche „einer der hervorragendsten und edelsten unserer lebenden Schulmänner scherzhaft, aber mit einem sehr ernsten Hintergrunde" ausgesprochen habe: Pflicht sei alles, dessen Erfüllung unangenehm sei. Vielleicht würde Verf. sich überzeugen, dafs seine eigenen Wünsche schon in längst vergangener Zeit auch für höhere Schulen geltend gemacht worden sind und doch auch mit jenem geflügelten Worte in einige Übereinstimmung zu bringen wären. F. A. Wolf hat bei Erwähnung eines Buches von Trapp („Versuch einer Pädagogik" Berlin 1784) gesagt (Consilia schol. hg. v. Körte S. 42), dasselbe enthalte eine Menge brauchbarer Beobachtungen. „Einige Grundsätze sind z. B.: man achtet in einem Kreise von Kindern auf das, was sie selbst vornehmen; denn die Kinder thun nichts gut, als was sie gern thun, wobei sie ihre Seelenkräfte am besten entwickeln. Hieraus folgt, dafs man alles, was sie lernen sollen, so einrichtet, dafs sie es gern thun. Noch besser ist's, es dahin zu bringen, dafs sie alles gern thun, was sie thun müssen. Dies läfst sich nur in der ersten Zeit nicht immer erreichen." Anzuerkennen ist allerdings, dafs einer verbreiteten, aufserhalb der Schule vorhandenen Meinung von dem Verf. fest entgegengetreten wird, wonach die Schule lediglich Unterrichtsanstalt sein soll,

---

Gymnasium ist eine lateinische Schule, und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste" (Sophron S. 119, Zur Phil. u. Gesch. in der Gesamtausg. v. 1828, Bd. X). Er nennt es noch einen rühmlichen, nützlichen und beneidenswerten Zweck, Latein schreiben zu können, obwohl ihm wichtiger ist, nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen (a. a. O. S. 105). Die „ungeschlachten Urtheile" (S. 92) sollen nicht irre führen und die Lehrer sollen sich über jede Wolke, die ihren Gesichtskreis trüben oder einengen möchte, erheben (S. 143). Christaller bestreitet dagegen ohne weiteres die Notwendigkeit einer genaueren Kenntnis der alten Sprachen für künftige Theologen, Juristen und Mediziner und behauptet, der Justizminister Leonhardt habe das römische Recht einen Fluch genannt, was Personen, die demselben nahe gestanden haben und seine Wirksamkeit kennen, für durchaus unwahrscheinlich erklären.

während er selbst als ihre vornehmste Aufgabe die Erziehung durch Unterricht bezeichnet. Auch rügt er mit Recht ein Verfahren, welches die Überbürdung nur in ihren Symptomen bekämpfe, und bezeichnet zutreffend falsche Unterrichtsmethoden als eine wesentliche Ursache vorkommender Überbürdung. Aber er irrt, wenn er in amtlichen Erlassen gegen dieselbe lediglich eine Bekämpfung der Symptome erkennt und dann die Unterrichtsverfassung überhaupt für fehlerhaft, die Auswahl der Lehrgegenstände für unrichtig erklärt. Auch von der bestehenden Methode zeichnet er nur ein Zerrbild. Er verlangt eine gänzliche Umgestaltung des Sprachunterrichts. Die grammatischen Regeln einer nicht vollständig gekannten Sprache sind nach seiner Ansicht Worte ohne Sinn; denn die Normen der Sprachentwickelung, und das seien die grammatischen Regeln, als solche zu erkennen, zu verstehen und anzuwenden, dazu gehöre erstens die genaue Kenntnis der betreffenden Sprache und zweitens ein weit vorgeschrittenes Verständnis für Entwickelungsvorgänge überhaupt, — und beides fehle dem Kinde, meist sogar noch dem Erwachsenen (S. 44). Verf. beklagt die Zahl der Stunden, die der Gymnasialabiturient auf Latein und Griechisch verausgabt habe. Er bezeichnet das Ergebnis zwar als eine ziemliche Kenntnis des Lateinischen, aber als eine lückenhafte Kenntnis des Griechischen, womit sich auch die Prüfungsordnungen genügen liefsen (S. 43). Er findet, die Gymnasien wären früher in diesem Punkte besser gewesen, da sie sich ausschliefslich mit den alten Sprachen beschäftigt hätten, während jetzt dieses Sprachstudium „notwendig" so lückenhaft geworden sei, dafs von einer wirklichen Einführung in die Litteratur und in das Kulturleben der Alten keine Rede sein könne. „Unsere Abiturienten gelangen im besten Falle dazu, präparierte Stücke bestimmter Klassiker analysieren zu können, und nur in den allerseltensten Fällen hat der Gymnasialklassicismus in den Gymnasiasten soviel Liebe für das klassische Altertum unertötet gelassen, dafs das lückenhafte sprachliche Wissen später aus eigenem Antriebe auch von denen vervollständigt wird, welche nicht klassische Philologie als Fachstudium betreiben" (S. 48). Der im Elsafs (nach den Allgemeinen Vorschriften für die höheren Schulen 1883) gewünschte bleibende Eindruck von dem Werte und dem Einflusse der griechischen Litteratur sei in der That etwas sehr Wünschenswertes; aber er lasse sich mit dem lückenhaften Sprachunterrichte der Gymnasien nicht erzielen.

Dazu, dafs ein Verständnis der Kulturentwickelung nicht erreicht werde, trägt nach der Meinung des Verf.s der Umstand bei, dafs die Fähigkeit fehle, naturwissenschaftlich zu denken. Der naturwissenschaftliche Unterricht sei nirgends ein derartiger, dafs er zu jenem Verständnis befähige. Verf. hält es überhaupt für geratener, „mit der Zufuhr altklassischer Moralbegriffe zu warten,

bis im Herzen des Kindes die Grundlagen unserer modernen Kultur und Moral festgefügt sind". Es stecke in der Kultur der Alten neben altgriechischer Schönheit und römischer Bürgertugend auch ein gut Stück Roheit, kindlicher Schlauheit und selbst bübischer List, die wir bei unsern Kindern und Zeitgenossen nicht gerade gern sähen. Wenn man meine, dafs die jetzige Bildung aus den Gymnasien stamme, so antwortet Verf.: „Die Leistung kann ebenso gut trotz der Gymnasialbildung wie infolge derselben stattgehabt haben." (S. 51.)

Verf. bekennt sich zu einer edlen Auffassung der Aufgabe der Gymnasien. Sie sollen, wie er sagt, den Schüler zur Aneignung jener höchsten Bildung befähigen, die ihm den Eintritt erschliefst in das wahrheitshelle Gebiet des Wissens, das durch die Arbeit der Menschen geschaffen ist, und eine Vorschule sein zum Tempel der Humanität. (S. 51.) Aber dafs sie nicht einen höheren Grad von Geistesbildung erreichen als andere Anstalten für junge Leute gleichen Alters, dafür beruft er sich auf bekannte Urteile der medizinischen Fakultät zu Greifswald und Strafsburg über Studenten der Medizin, der Professoren Esmarch, v. Bezold und Virchow, des Vereins deutscher Ingenieure, auch auf einige Bemerkungen von Ausländern über die Ergebnisse in ihrer Heimat, auf Christaller u. a. Noch mehr rügt Verf. den Mangel an Herzensbildung, durch den nach seiner Meinung die Gymnasien zurückstehen; den stärksten Beweis liefert ihm die Schmähschrift von Christaller. Dort lesen wir S. 31 ff., dafs die öde Geistesfreiheit, die Anwendung eines mechanischen Mafsstabes, mit welchem die Befähigung nur nach der gedächtnismäfsigen Kenntnis grammatischer Formen und Regeln beurteilt werde, und die Überhäufung mit geistiger Arbeit besonders in den oberen Klassen die Schüler zum Betruge verleite. „Es mufs herausgesagt werden: unsere Gymnasien sind in der Regel wahre Brutstätten der Unwahrheit; Betrug, Heuchelei und Verstellung herrschen in gröfster Ausdehnung und erheben sich zu einem oft ganz unglaublichen Raffinement, von welchem die Lehrer meist gar keine Ahnung haben u. s. w." Dieses Citat eignet sich der Verf. der Hygiene des Unterrichts an S. 57. Es sieht aus wie die Diagnose eines furchtbaren geistigen Leidens, dessen Behandlung dem Irrenarzt zufallen würde, den Verf. dem Hygieniker S. 4 gegenübergestellt hat. Als Anklage aber wäre der Vorwurf ein entsetzlicher, wenn er nicht eine Verleumdung wäre. Nicht blofs in den alten Sprachen, fast mehr, sagt Christaller S. 32, werde in der Mathematik betrogen, teils aus technischen Gründen, teils weil sie im Vergleich mit den alten Sprachen ein Nebenfach sei und daher bei mangelnder Zeit für Vorbereitung zum Unterricht eher vernachlässigt werde als die Sprachen!

Löwenthals Urteil verliert durch die Benutzung solcher Anklagen das Recht, als ein besonnenes angesehen zu werden. Er

ist sich aber auch im Bereiche seiner eigenen Beobachtungen nicht treu geblieben. Er beruft sich S. 142 auf die „vollverdiente hohe Achtung, welche das ganze schweizerische Unterrichtswesen im Auslande geniefst“ und klagt doch S. 85: „Im Berner städtischen Gymnasium werden, wie so ziemlich überall, die ersten 3½ Jahre des 8½ Jahre dauernden Lateinunterrichts auf das widersinnige Einbläuen der Grammatik und Formenlehre einer nicht gekannten (s. S. 339) Sprache vergeudet, und dann erst wird mit der Lektüre des Cornelius Nepos begonnen; und nach acht- oder gar neunjährigem Lateinstudium erzielen, wie dies bei einer der letzten Prüfungen an einem andern Schweizer Gymnasium der Fall war, von 24 Abiturienten im Lateinischen: Note 1 oder 2 niemand, Note 2—3½ (genügend) 5, Note 4—5 15 und Note 5—6 4 Examinanden, Durchschnittsnote der 24 durchgekommenen Examinanden: 4½! (Nr. 1 höchste, Nr. 6 niedrigste Note.) Der eine dieser Examinanden brauchte zum Übersetzen von 10 Zeilen Titus Livius etwa 15 Minuten und wufste so gut wie nichts von Vokabeln und Satzkonstruktion; dieses Resultat achtjährigen Studiums ist ein zu klägliches, als dafs es einem allgemein geistigen Unvermögen des Schülers zugeschrieben werden könnte, welcher die Prüfung bestand“ u. s. w.

Doch genug! Löwenthal wiederholt S. 61 zusammenfassend, dafs Gymnasien und Realschulen nur Spezialanstalten seien; das Latein sei von den Realschulen nur zu Konkurrenzzwecken aufgenommen; den Gymnasien fehle die Verbindung mit der Gegenwart, den Realschulen diejenige mit der Vergangenheit. Dann gelangt er zu seiner eigenen Darstellung eines allgemeinen Bildungssystems, indem er S. 62 ausgeht von einer Unterscheidung zwischen Lernwerkzeugen und Wissensgegenständen. Auch mit der nicht glücklichen Benennung „Lernwerkzeuge“ bezeichnet er Unterrichtsgegenstände. Er rechnet dazu die Muttersprache, Lesen und Schreiben, Elementarrechnen, Zeichnen, die allgemeine, d. h. zum Erwerb gleichviel welchen Wissens notwendige Lernwerkzeuge seien, während die speziellen zum Erwerb bestimmter Wissenszweige gebraucht würden. Wenn wir auch die dem Sprachgebrauch widerstreitende Benennung für die elementaren Unterrichtsgegenstände als Lernwerkzeuge hinnähmen, so wäre doch über die logische Unmöglichkeit der Terminologie nicht hinwegzukommen. Im Unterricht und überhaupt dient eben jedes Wissen zum Erwerb neuen Wissens. Die Absicht des Verf.s aber wird erkennbarer, indem er S. 67 fordert, dafs auch die fremden Sprachen nicht als Wissensgegenstände, sondern als Lernwerkzeuge, also als Mittel für ihre eigene Erlernung zum Zwecke ihres Wissens behandelt werden sollen; er will, dafs sie empirisch gelernt und erst hinterher zum grammatischen Verständnis gebracht werden. Die Lernwerkzeuge sollen nur durch Verbindung von Gegenstand und Bezeichnung, durch unmittelbare eigene An-

schauung erworben, durch Übung angeeignet und durch steten Gebrauch vervollkommnet werden. „Die Aneignung des Lernwerkzeuges führt zum Können, zur Fertigkeit, die des Wissensgegenstandes zum Wissen, zur Einsicht“ (S. 80). Es ist eine naive, allerdings nicht neue Versicherung, die Verf. von jungen Studenten mit gutem Glauben aufgenommen hat, dafs sie in der Kindheit von einer Bonne recht gut Deutsch (in der franz. Schweiz) bezw. Französisch gelernt, das Gelernte aber beim Gymnasialunterricht in der betr. Sprache eingebüfst hätten. Wenn also die jungen Studenten imstande waren, sich über ihre Fertigkeit im Kindesalter ein Zeugnis auszustellen, so hatten sie mit derselben den Erwerb der Sache als Lernwerkzeug vollzogen und für die grammatische Belehrung in der Schule die Bedingung erfüllt, die der Verf. aufstellt. Und doch hat ein von geübten, vollkommen der fremden Sprache mächtigen Lehrern erteilter Unterricht mit Französisch sprechenden Schülern erfahrungsmäfsig oft nicht geringere Schwierigkeiten zu überwinden, als da, wo jetzt noch die französische Sprache erst in der Schule gelernt wird. Es ist zu glauben, wenn Verf. bemerkt, das Sprachgefühl eines siebenjährigen Kindes sei einmal verletzt worden, als es den Satz abzuschreiben hatte: „Das Wasser löscht den Durst“, indem es sich gesagt habe: „Jedes Wasser löscht den Durst, nicht dieses allein“, und es ist auch nicht zu bestreiten, dafs die Anfänger bei Übersetzungsübungen oft mit sinnlosen Sätzen geplagt werden: „Der Tisch ist rund“, „die Taube ist weifs“ u. dgl. Christaller, der für Löwenthal eine Autorität ist, hat aber auch für die auf sinnliche Anschauung begründete Methode des Sprachunterrichts in seiner Schrift S. 66 ein bezeichnendes Beispiel geliefert. Er will, dafs beim Unterricht im Französischen nur Französisch gesprochen werde und wählt zur Verdeutlichung, wie für Begriffe, die nicht sinnlich zur Darstellung zu bringen seien, die Vermittelung gefunden werde, das Wort „Verstand“, dessen Sinn er auf folgende Weise ableitet: „Der Mensch hat Verstand. Das Tier hat wenig Verstand. Wer weifs ein Tier, das sehr wenig Verstand hat? Der Esel.“ Wenn der Unterricht schlecht ist, so bleibt sich freilich gleich, ob er mit der Sprache als Lernwerkzeug oder als Wissensgegenstand anfängt. Löwenthal gesteht selbst zu, dafs die Lernwerkzeuge auch Bildungs- und Wissensgegenstände seien (S. 69). Aber während bei den „eigentlichen Wissensgegenständen die methodische Aneignung immer neuen Materials“ notwendig sei, ergebe sich die Wirkung der Lernwerkzeuge als Bildungsgegenstand aus ihrer Anwendung von selbst, indem sie empirisch angeeignet und, gleich einer natürlichen Funktion, durch die weitere empirische Bethätigung allein schon vervollkommnet würden. Unser Schulunterricht verfährt bei Anfängern ja wohl auch empirisch, obwohl auf andere Weise. Würden wir vielleicht die angemessene Aufeinanderfolge in un-

serem Lehren mit Unrecht ein methodisches Verfahren nennen oder darauf zu verzichten haben?

Verf. rechnet, wie bereits bemerkt ist, zu den Wissensgegenständen das, was zum Verständnis des wirklichen Verhaltens der Dinge gehöre, und erkennt an, dafs eine Auswahl der in der Schule zu lernenden Wissensgegenstände geboten sei. Aber er bemerkt, weil das Bedürfnis bisher nicht weiter als zu einer empirischen Befriedigung gelangt sei, so habe die Schule ihrer Bestimmung, eine allgemein menschenbildende Anstalt zu sein, nicht entsprochen. Als Prinzip der Auswahl gilt ihm der Satz: „Der Bildungswert der Wissensgegenstände für die Schule wächst mit dem näheren und fällt mit dem entfernteren Zusammenhange dieser Gegenstände mit dem Menschen“ (S. 71). Der Ausgangs- und Brennpunkt des ganzen Unterrichts müsse die Kulturgeschichte des Menschengeschlechts im weitesten Sinne sein, d. h. der Mensch nach seiner natürlichen Beziehung auf die ihn umgebende Welt und nach seinem sittlichen Wesen. Das Moralische fafst er auf als das richtige Verhalten zu anderen Menschen, das erste Gebot der praktischen Moral soll aber nach seiner Ansicht nicht mehr lauten: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“, was der kindlich guten Logik durchaus unfafsbar und im wirklichen Leben nicht zu erfüllen sei, sondern: „Liebe deinen Nächsten, wie er es in Wahrheit verdient“, was also der kindlich guten Logik erkennbar und im wirklichen Leben erfüllbar sein müfste (S. 102). Weiterhin (S. 122) wird zwar Moral mit der Erklärung: „Fremdrücksicht auf dem Grunde der Selbstrücksicht“ versehen; aber Verf. versteht dies (S. 103) im Sinne der angegebenen Forderung.

Von Wissensgegenständen sollen innerhalb der ganzen Schulzeit, nur immer mehr vertieft und entwickelt, folgende festgehalten werden: 1) Kenntnis der allgemeinen Lebensbedingungen aller organischen Gebilde oder allgemeine (biologische) Naturkunde; 2) allgemeine Physik und Chemie; 3) Geschichte; 4) Geographie; 5) Moral: alle ausgehend von den nächstliegenden Anschauungen. Methodisch werde den Gesetzen, welche für die Physiologie der geistigen Ernährung Geltung haben, entsprochen werden in der Reihenfolge vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Einfachen zum Mehrfachen, sodann in der Art des Unterrichts dadurch, dafs der Nährstoff vom Kinde selbst umgesetzt werde, während jetzt oft der Lehrer für das Kind verdaue (S. 77). Verf. nimmt an, dafs seine Grundsätze in der Pädagogik anerkannt seien, vermifst aber ihre Anwendung. Während er ferner das mechanische Verfahren der Nachahmung bei der Ausbildung der Lernwerkzeuge für notwendig hält, fordert er für Wissensgegenstände die logische Thätigkeit der deutenden Erfahrung. So meint er auch, dafs die fremden Sprachen zunächst nur auf dem Wege der automatischen Nachahmung guter Vorbilder gut zu erlernen seien; zu Schulunterrichtszwecken lasse sich das Langenscheidtsche System

bearbeiten. Für die toten Sprachen sei die empirische Satzmethode ohne Rücksichtnahme auf die Grammatik die theoretisch einzig berechtigte. Den Beweis habe für Griechisch Schliemann geliefert, und die Judenknaben seien ein überzeugendes Beispiel für Hebräisch. Auch Löwenthal übersieht, wie die Gegner der Schulmethodik gewöhnlich, dafs die Unterweisung und Übung in den einfachen Elementen der Grammatik das Lernen zu erleichtern strebt und wirklich sowohl erleichtert als abkürzt, wenn sie nicht fehlerhaft betrieben wird. Schliemann hat unzweifelhaft gröfsere Schwierigkeiten zu überwinden gehabt. So wenig also auch die Zustimmung dazu möglich ist, dafs die Schüler den weiteren und mühevolleren Weg geführt werden, so bestreitet doch niemand, dafs die „Wissenszufuhr“ sich nach der Empfänglichkeit richten soll oder, wie Verf. S. 91 sagt: „nicht nach dem Belieben des Lehrenden, sondern nach dem Verlangen des Lernenden“. Er nennt diese Unterrichtsmethode die messendanleitende und unterscheidet dieselbe von der docierend-interrogativen, obwohl das nur auf einen Wortstreit hinauskommt.

Indem Verf. hiernach die von ihm angesetzten Unterrichtsgegenstände bespricht, gelangt er zu der kühnen Behauptung, dafs Lehrer, Seelsorger, Rechts- und andere Gelehrte, Gesetzgeber, kurz alle Ordner der gesellschaftlichen Einrichtungen und deren Träger jetzt „dazu verurteilt sind, die zweckmäfsigsten Lebensbedingungen eines Lebewesens ausfindig zu machen, zu beurteilen und zu bethätigen, ohne diese Lebensbedingungen überhaupt auch nur annähernd zu kennen“, weil nämlich allgemeine Naturkunde (Biologie) nicht gelehrt werde (S. 93). Die Übertreibung widerlegt allein die Unbedingtheit der Forderung, dafs dieser Unterrichtsgegenstand als solcher die Voraussetzung alles weiteren Unterrichts sein müsse. Im übrigen enthalten die Ausführungen in diesem Abschnitte für Naturkunde, Geschichte und Geographie kaum mehr als eine Aufzählung von Fehlern, welche, wo sie vorkommen, anerkannt werden. In der Auseinandersetzung über Moral erklärt sich Verf. zwar gegen eine Beseitigung des Religionsunterrichts überhaupt, tadelt aber, wie sich erwarten läfst, den in den Schulen erteilten konfessionellen Religionsunterricht; ja er behauptet, dafs der Religionsunterricht dem Kinde Dinge und Geschehnisse als gewifslich wahr einpräge, welche anerkanntermafsen nicht als wahr anzusehen seien. Wenn er auch die Religion unter den Wissensgegenständen am höchsten stellt und von dem Idealbegriffe sagt, dafs er die zur Zeit höchste und äufserste Stufe der menschlichen Erkenntnisfähigkeit bezeichne, so erhebt er sich doch nicht über eine Art praktischer Moral und zeigt, dafs ihm die wahren Grundlagen der Moral nicht bekannt oder unverständlich sind, indem er „durch Moral zur Religion“ zu gelangen meint.

Verf. ist am Schlufs seiner Erörterung über die wirklichen

Ursachen der Überbürdung, die er S. 38 angegeben hatte, wonach sie in der falschen Auswahl der Unterrichtsgegenstände und in den falschen Unterrichtsmethoden gefunden wurden. Zusätzlich erwähnt er S. 109 f. noch einige Überbürdungsmomente, die nach jenen zwei Hauptpunkten von verschwindender Bedeutung seien. Er spricht über Hausarbeiten, deren Bestimmung er richtig bezeichnet, über die Zahl der Schulstunden, die er im ganzen billigt, über Unterrichtsbeginn und Nachmittagsunterricht, Abwechselung der Lehrgegenstände, Pausen. Er zeigt sich in diesen Beziehungen vorurteilsfrei und mehrfach anerkennend. Als Alter für den Anfang des Schulbesuchs hält er das vollendete 6. Lebensjahr für das wünschenswerteste, indem er hervorhebt, daſs die Art der Einführung in die Schule das weitaus Wichtigste sei. Er empfiehlt eine zweijährige Übergangszeit bis zum 8. Lebensjahre, wo der eigentliche systematische Unterricht beginnen soll, und verwirft schablonisierte Kindergärten.

Indem Verf. nunmehr selbst einen Entwurf zum Lehr- und Stundenplane einer Normalschule aufstellt, erklärt er sich vor allem für die Einheitsschule, weil die Trennung zur Spezialisierung führe, somit die Allgemeinheit der Bildung aufhebe und der Berufswahl rechtswidrig und mit Nachteil vorgreife; ja, er erachtet seinen Unterrichtsgang für Mädchen wie für Knaben als notwendig. Seine Schule umfaſst die Zeit vom 8. bis 18. Lebensjahre; sie enthält 10 Jahreskurse und gliedert sich in drei Stufen: Unterstufe mit 4 Jahresklassen und solchen Lehrern, die nicht Fachlehrer sind und die Schüler bis zur Mittelstufe begleiten, Mittelstufe ebenfalls mit 4, Oberstufe mit 2 Jahresklassen. Für die Stundenzahl unterscheidet er eigentliche Unterrichtsstunden von solchen, die auf Fertigkeiten und körperliche Übungen verwendet werden. Dieselbe beträgt wöchentlich:

Unterstufe, Klasse I u. II:

22 Unterrichtsst. u. 10 Stunden der andern Art, zusammen 32.

Unterstufe, Klasse III u. IV:

26 Unterrichtsst. u. 9 Stunden der andern Art, zusammen 35.

Mittelstufe, Klasse V—VIII:

25 Unterrichtsst. u. 8 Stunden der andern Art, zusammen 33.

Oberstufe, Klasse IX u. X:

24 Unterrichtsst. u. keine Stunden der andern Art, zusammen 24.

Die nicht dem eigentlichen Unterricht gewidmeten Stunden werden bestimmt auf der Unter- und Mittelstufe für Zeichnen und Turnen, ferner auf der Unterstufe für Handfertigkeit mit 1, und nur in Klasse I und II für Singen ebenfalls mit 1 wöchentlichen Stunde, indem weiterhin Gesang mit Spaziergängen verbunden sein soll. Auf der Oberstufe ist Turnen auf zwei Nachmittage angewiesen.

Französisch beginnt schon auf der Unterstufe in Klasse III, Latein auf der Mittelstufe in Klasse V, Englisch oder Italienisch

in Klasse VII. Griechisch ist nur mit Vorbehalt auf der Oberstufe eingefügt; die Ansetzung wird als eine offene Frage behandelt. Latein fehlt auf der Oberstufe als besonderer Unterrichtsgegenstand. Mathematik, vom niederen Rechenunterricht unterschieden, tritt auf der Mittelstufe zunächst als Fortsetzung desselben in Klasse V ein. Die unterste Klasse hat Unterricht in der Muttersprache bereits mit Aufsatzübungen, Rechnen, Moral (1 St.), Geschichte, Geographie, Naturkunde. Auf der Mittelstufe ist Religion (1 St.) statt Moral gesetzt, in Klasse VIII Verfassungskunde statt Geschichte, Gesundheitspflege statt Naturkunde. Die Oberstufe hat Litteraturgeschichte mit fremdsprachlicher Lektüre (vermutlich auch lateinischer Schriftsteller), Geschichte der religiösen Entwickelung und höheres Rechnen; aufserdem in Klasse IX vergleichende Sprachstudien, Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen, Repetitorien für Physik, Chemie und Geographie; ferner in Klasse X vergleichende Anatomie, Entwickelungsgeschichte des Denkens und des Rechts.

Verf. hebt wiederholt hervor, dafs die Behandlung nicht die Aufgabe der Spezialstudien vorausnehmen dürfe, die jenseits der Schule liegen. Ich unterlasse, auf die nähere Angabe des Lehrstoffes und des Lehrverfahrens einzugehen. Der Schulzwang soll nicht über die Unterstufe hinaus fortdauern; allgemeine Physiologie und Gesundheitspflege würden aber auch auf dieser abschliefsend zu lehren sein, indem sie in die Naturkunde aufgenommen werden. Eigentliche Sprachlehre wird überall bis nach empirisch angeeigneter Sprachkenntnis ausgeschlossen. Die Absolvierung der Mittelstufe soll die Berechtigung zum abgekürzten Militärdienste verschaffen. „Die lateinische Sprache (mit 6 Stunden in jeder Klasse der Mittelstufe) soll wirklich erlernt werden, derart, dafs die Fähigkeit erworben wird, ein lateinisches Buch, dessen Gegenstand nicht jenseits des Gesichtskreises des Schülers liegt, ohne besondere Vorbereitung zu verstehen; damit ist die Eigenart der lateinischen Sprache, ihre Knappheit und scharfe Genauigkeit, für die Gedanken- und Sprachbildung des Schülers nutzbar gemacht“ (S. 130). Die Oberstufe soll die Vorbereitung darstellen zum speziell wissenschaftlichen Studium auf der Universität oder der technischen Hochschule; die Unterrichtsform soll sich daher bereits der akademischen Lehrweise nähern, freien Vortrag des Lehrers und Nachschreiben der Hauptpunkte seitens des Schülers einführen.

Im letzten Vortrage erörtert Verf. die Frage der Ausführung. Er hält eine Übergangszeit für nötig, zumal da noch die Unterrichtsmittel zu verbessern und die Lehrkräfte heranzubilden seien; er empfiehlt die Einführung überhaupt zunächst für die Schweiz. Eine Reform der Prüfungsordnungen, besonders für die Maturitätsprüfung, erachtet er als unerläfslich in dem Sinne, dafs der Zweck erreicht werde, das wirklich erworbene Wissen nachzuweisen, statt,

wie jetzt zumeist geschehe, ein Mafsstab zu sein für die Menge desjenigen, was der Examinand lediglich für die Prüfung seinem Gedächtnisse einzuprägen vermocht habe. Für geeignetere Heranbildung der Lehrkräfte aber sei die erste Bedingung, dafs der spätere Lehrer einen allgemeinen und zugleich gründlichen Unterricht in Anatomie und Physiologie des Menschen und in Gesundheitspflege erhalte, was nur in der medizinischen Fakultät möglich sei. Auch die Stellung der Lehrer müsse eine würdigere und die Überfüllung der Klassen beseitigt werden; als Maximum bezeichnet er für die unteren Klassen die Zahl 40, für die mittleren 30, für die oberen 20 Schüler. Schulärzte, die mit den Lehrern zusammenzuwirken hätten, seien nicht zu entbehren. Endlich sei als Centralstelle ein aus Pädagogen und Medizinern zusammengesetzter Oberschulrat zu schaffen.

Verf. hat den Versuch einer neuen wissenschaftlichen Konstruktion des Unterrichtswesens gemacht. Umstürzende Pläne sind auch früher entstanden. Manche derselben sind durch anregende Gedanken fruchtbar geworden. Rousseau und Basedow sind nicht unwirksam gewesen. Aber Löwenstein hat in den Grundlagen, soweit sie richtig sind, nur die pädagogische Sprache in diejenige der Hygiene übersetzt und das thatsächliche Unterrichtsverfahren vielfach mifsverstanden und ungerecht beurteilt. Der Bau, den er selbst errichtet, wird nicht bewohnbar werden. Wesentliche Bildungsmittel sind verkannt, besonders die sittlichen Faktoren der nationalen Bildung erscheinen zurückgesetzt.

Unter die Beiträge, welche die pädagogische Litteratur von ärztlicher Seite erhält, gehört eine andere, kleinere Schrift, welche mit besonderer Wärme verfafst ist, aber durch die Eigentümlichkeit ihrer Vorschläge Verwunderung erregt.

Die deutsche Schule der Zukunft. Von Dr. Jacusiel. Berlin, Stuhrsche Buchhandlung, 1886. 56 S.

Dieselbe enthält „Gedanken und Vorschläge zu einer gründlichen Umgestaltung unseres Schulwesens“. Verf. bezeichnet die Schule als die Mittlerin der von der Menschheit erzeugten Kultur, als ihren Sendboten. Sie müsse in stetig erneuter Beziehung mit dem Leben ihr Wirken durch den Hauch beständiger lebendiger Bewegung anfachen. Dieser Aufgabe gegenüber erkennt er zwar eine Gliederung an, verwirft aber die Trennung und fordert die Einheitsschule. Er klagt über die Vernachlässigung der Körperpflege, indem er sich auf die ungünstigen Angaben Finkelnburgs bezieht, welche er noch für richtig hält, obgleich sie durch das Gutachten der Königl. preufs. wissensch. Deputation für das Medizinalwesen vom 19. Dez. 1883 widerlegt sind. Der Grundfehler unserer Schulen sei aber die Entfernung dessen, was gelehrt werde, von dem uns umgebenden Leben. Verf. glaubt Erstarrung, greisenhafte, sich abzehrende Unterweisung wahrzunehmen. Die

Schule sei nicht mehr weder eine klassische, noch christliche, noch deutsche, noch menschliche, weil es an einem einheitlichen, grundstürzenden und neu aufbauenden Plane fehle.

Seine Vorschläge sind folgende. So weit der Schulzwang reicht, soll die Beschränkung desselben auf die gesunden Kinder nach ärztlicher Untersuchung und unter fortgesetzter ärztlicher Beobachtung stattfinden. Ein Schul-Gesundheitsrat soll aus Mitgliedern der Schulgemeinde, der Lehrerschaft und einem Arzte zusammengesetzt werden. Unentgeltlichkeit der Lernmittel, im Bedürfnisfalle sogar der Kleidung und Kost wird gewünscht. Besonders wird verlangt, dafs ein grofser Teil des Schulunterrichts im Freien abgehalten werde, um die unmittelbare sinnliche Anschauung möglich zu machen. Turnunterricht werde bei jedem Wetter und in jeder Jahreszeit im Freien erteilt werden können; aber auch Religion, Naturkunde, Lesen (aufser in den Anfängen), Geschichte, Erd- und Himmelsbeschreibung, Singen gestatteten vielfach die Verlegung aufserhalb des Schulzimmers. Konfessioneller Religionsunterricht wird ausgeschlossen. Vermehrung der Schulstunden wird empfohlen, weil die Lebensverhältnisse die Eltern immer mehr ihrem erzieherischen Berufe entfremden. Niedere und höhere Schulen sollen Staatsanstalten sein mit der Wirkung, dafs der Staat über die Aufnahme in höhere Schulen entscheide und diese kostenfrei mache. Beschränkung der Aufnahme soll zur Entlastung von unfähigen oder faulen Schülern dienen. Die Belastung durch die Pflicht der Erteilung des Einjährigen-Zeugnisses soll aufhören. Die Einheitsschule soll zwei fremde neuere Sprachen lehren und eine alte; Verf. giebt der griechischen den Vorzug. Wesentliche Konzentrierung auf vaterländische Bildung, resp. Beschränkung der allgemeinen auf diese soll eintreten. Für den Mädchenunterricht verlangt Verf. lediglich Mädchen-Volksschulen, die ebenfalls aus öffentlichen Mitteln zu unterhalten wären und eine längere, vielleicht zehnjährige Schuldauer erhielten. Die Kosten für Schulgebäude und Lehrmittel würden durch Verlegung des Unterrichts ins Freie und durch Verminderung der Frequenz der höheren Schulen verringert werden.

Diesen von Ärzten oder Professoren der Medizin verfafsten Schriften stehen zwei aus Lehrerkreisen hervorgegangene gegenüber, die zwar die höhere Schule nicht unmittelbar berühren, sich aber auch ihrer Teilnahme in besonderer Weise empfehlen.

Der Berliner Lehrerverein, dessen Mitglieder wesentlich den Kommunalschulen angehören, hat nach der im Jahre 1883 stattgefundenen Ausstellung für Hygiene und Rettungswesen eine besondere Abteilung für Schulhygiene gebildet und Berichterstattungen veranstaltet, aus welchen eine Anzahl von Vorträgen hervorgegangen ist. Dieselben sind zum Besten von Lehrerwitwen und -Waisen veröffentlicht worden unter dem Titel:

Zur Schulgesundheitspflege. Berlin, Stubenrauchsche Buchhandlung, 1886. 126 S. 1,60 M.

Das Buch bekundet das regste Interesse und die eifrigste Thätigkeit für die Gesundheitsfragen und liefert den Beweis, dafs es des „Schularztes“ nicht bedarf, um den Forderungen der Hygiene Geltung und Anwendung zu verschaffen. Die Notwendigkeit wird betont, dafs sich die Lehrer mit dem bekannt zu machen haben, was für die Gesundheit ihrer Schüler und auch für ihre eigene von heilsamem oder unheilvollem Einflusse ist (S. 18 Anm. 1). Der Inhalt erstreckt sich auf Lage und Bau des Schulhauses, Ventilation und Heizung, Sitzeinrichtungen, Leibesübungen, Turnspiele, Schwimmunterricht, Kurzsichtigkeit und Überbürdung. Die Behandlung der Gegenstände ist überall sachgemäfs und sorgfältig. Um Einzelnes hervorzuheben, so enthält der zweite Vortrag eine für allgemeineres Verständnis ausreichende und auf gründlicher Kenntnis beruhende Darstellung der vorhandenen Heizsysteme. Es wird die beachtenswerte Bemerkung gemacht, dafs die Luftheizung mit 50° C. die Stubenluft auf die normale Temperatur von 20° C. bringt, ihr aber ¾ ihres Wassergehalts entzieht und daher zu starke Austrocknung herbeiführt, wenn sie nicht durch Wasser geleitet ist. Der Verf., Schulvorsteher Dr. Brüllow, giebt für nicht zu grofse Anstalten der Lokalheizung nach den jetzt verbesserten Einrichtungen für dieselbe den Vorzug und empfiehlt für grofse Schulen die Wasserheizung. Sehr anzuerkennen sind zwei Vorträge von dem Lehrer Siegert. In dem einen werden die Bedingungen auseinandergesetzt, welchen die Beschaffenheit der Subsellien entsprechen mufs, und die bisher hergestellten neuen Formen erläutert und beurteilt, sowie durch gute Abbildungen veranschaulicht. Der andere erklärt die Kurzsichtigkeit, ebenfalls unter Einfügung bildlicher Hilfsmittel, und bespricht eingehend die auf dieselben einwirkenden Verhältnisse: Licht, Subsellien, Bücherdruck, Schreibmaterial, Liniensystem, Netzzeichnen, sowie die möglichen Schutzmittel. Der lateinischen Schrift wird auch in dieser Beziehung der Vorzug zuerkannt, schräge Heftlage beim Schreiben wird gefordert, Ruhepausen im Lesen und Schreiben empfohlen. Der Turnunterricht wird von dem städtischen Oberturnwart Dr. E. Angerstein in einer warm geschriebenen Erläuterung des Ministerialerlasses vom 27. Okt. 1882 besprochen. Im Anschlufs hieran hat K. Scholz gute Vorschläge gemacht, um in der grofsen Stadt die Schüler der Volksschulen dazu zu bringen, dafs sie der Wohlthat des Spieles durch Einrichtungen innerhalb der Schule oder von ihr ausgehend teilhaftig werden. Lehrer E. Rübe empfiehlt, Übungen des sog. Zimmerturnens in richtiger Beschränkung in die Unterrichtszeit einzulegen, sowie das Baden und Schwimmen zu befördern. Endlich hat Lehrer Ewald die Frage behandelt, ob die Volksschule mit Lehrstoff überbürdet sei. Er bekundet eine so umfassende

Bekanntschaft mit den Beeinträchtigungen, denen die Gesundheit ausgesetzt ist, dafs vom ärztlichen Standpunkte nichts Besonderes darüber gesagt werden könnte und namentlich auch Löwenthal, dessen Schrift über Unterrichtshygiene oben besprochen worden ist, sich von der Entbehrlichkeit seiner Nachweise für den Lehrerstand überzeugen müfste.

Von dem Lehrer W. Siegert in Berlin ist schon 1884 ein Vortrag, der auf dem 5. deutschen Lehrertage in Görlitz gehalten war, erschienen: „Die Förderung der Gesundheitspflege durch Lehrer und Lehrerinnen" (Berlin, Nicolaische Buchhandlung). Er ist eine vortreffliche Zusammenstellung aller derjenigen Gesichtspunkte, die für Schulhygiene in Betracht kommen und eignet sich als übersichtliche Einführung ganz besonders für anfangende Lehrer und Schulamtskandidaten. Die Anschaffung ist bei dem nur auf drei Druckbogen beschränkten Umfange leicht und auch um des wohlthätigen Zweckes willen, zu dem der Reinertrag bestimmt ist, allgemein zu empfehlen.

Schliefslich ist erwähnenswert, dafs von dem Direktor des Luisengymnasiums in Berlin, Prof. Dr. W. Schwartz, ein Aufsatz über Gymnasialbauten in den N. Jahrb. f. Philologie u. Pädag. 1886 Heft 1 abgedruckt worden ist, welcher in 37 Sätzen die wesentlichsten Erfordernisse auf Grund alter und vielseitiger Erfahrung zusammenfafst.

Berlin. O. Kübler.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) J. Lattmann, Über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode in den lateinischen Elementarunterricht, zugleich als Vorrede zu der Nebenausgabe des lateinischen Elementarbuches für Sexta. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprechts Verlag, 1886. 21 S. 40 Pf.

2) Derselbe, Nebenausgabe zur fünften Auflage des lateinischen Elementarbuchs für Sexta. Ebenda 1886. 120 S. 1 M, geb. 1,30 M.

Wenn auch das Erscheinen eines neuen Lehrbuches für den altsprachlichen Unterricht heute gerade keine Seltenheit ist, so liegt doch dieser umfangreichen Produktion eine nicht unerfreuliche Ursache zu Grunde, die dem Pädagogen wohl die schwere Arbeit, in der Flut der Produkte das Wertvolle vom Wertlosen zu trennen, versüfsen mag. Die Methode des lateinischen und griechischen Unterrichts befindet sich augenblicklich in einer Krisis, sie ist im Übergang aus den Bahnen, in denen sie seit Jahrzehnten ruhig dahinwandelte, in neue Bahnen begriffen, und die Signatur der neuen Ära ist die Induktion. Nicht bedarf es mehr einer Verteidigung derselben, eines Hinweises auf ihre Bedeutung und ihre Vorteile; denn die Frage, ob sie angewandt werden soll, ist bereits bejahend beantwortet worden, nur um das Wie der Anwendung handelt es sich noch. Diesem Problem gegenüber sind alle andern Bestrebungen auf methodischem Gebiete von untergeordneter Bedeutung. Während daher Lehrbücher im Dienste der deduktiv-formalistischen Methode nur geringere Berücksichtigung beanspruchen können, da sie in Konkurrenz mit vielen andern nur in Kleinigkeiten sich unterscheiden, verdienen solche, welche die Einführung der Induktion in den Unterricht, die Einführung der Lehrer in die Induktion bezwecken, die aufmerksamste Beachtung, und über ihren Wert entscheidet nicht, wie bei jenen, ihr Aussehen in den Einzelheiten und ihre Brauchbarkeit im Kleinen, sondern der Grad der Tüchtigkeit, mit dem das Prinzip der Induktion zur Geltung gebracht ist. Ist erst das Prinzip glücklich durchgeführt, dann werden sich durch gemeinsame Arbeit etwaige Mängel im einzelnen leicht abstellen lassen.

In den beiden vorliegenden Büchern, von denen das erstere zugleich dem andern als Vorrede dient, hat Lattmann, der vielleicht der berufenste Mann dazu war, den Versuch gemacht, in die bisher deduktive Art die induktive einzufügen, beide also mit einander zu verbinden, oder zu „kombinieren". Ob dies Festhalten an der formalistischen Methode einerseits und das zarte Hinüberfühlen nach der Induktion anderseits dem Verfasser die alten Freunde erhalten oder neue hinzugewinnen wird, ist schwer zu beantworten. Gar manchem Jünger dieser Richtung mag der Versuch zu zaghaft erscheinen, und vielleicht zürnen ihm Anhänger jener, weil er die formalistische Bahn verlassen will. Lattmann selbst giebt in dem ersten Werkchen die Gründe für sein Verfahren an, unter andern zwei. Erstens glaubt er den zusammenhängenden Lesestoff für Sexta auf einige äsopische Fabeln beschränken zu müssen, und dann ist er ein Gegner jeder präparierten Induktion. Es scheinen dies zwei Grundsätze Lattmanns zu sein, von denen zu weichen er nicht geneigt ist, mit deren Anerkennung er später steigen, mit deren Zurückweisung er fallen wird. Auf S. 14 setzt er uns wieder seinen Standpunkt gegenüber Perthes mit seinem „Präparieren" auseinander und weist den Unterschied an der „Vestigia terrent" überschriebenen Fabel nach, die, von beiden benutzt, bei jenem in behäbiger Breite, bei ihm in prägnanter Kürze, wie sie allerdings dem Standpunkte eines Sextaners angemessen ist, erscheint. „Perthes", fährt er darauf fort, „scheint nicht beachtet zu haben, dafs er mit dem Zurechtmachen das wesentlichste Moment des Prinzips vernichtet. Der Inhalt, die Sache soll den Schüler anziehen, fesseln; damit soll sich die Sprache seinem Geiste einschmeicheln, einprägen; es mufs ihm eine Lust werden, die lateinischen Worte zu memorieren, weil so viel dahinter steckt, so reizende Gedanken ausgedrückt werden. Das alles geht bei einer so breiten und verwaschenen Bearbeitung verloren oder wird stark beeinträchtigt; er wird bald merken, dafs doch die Formen „die Absicht" sind. Nein! die wahre Induktion kann nur aus der frischen Flur der lebendigen, naturwüchsigen Sprache gemacht werden; eine präparierte Induktion ist ein Herbarium."

Mir scheint Lattmann nicht bei der beliebten „aurea mediocritas" verblieben zu sein, wenn er auf der einen Seite Fabeln bietet, „hinter denen so viel steckt, in denen so reizende Gedanken ausgedrückt werden", und auf der andern Seite sein Buch vollpfropft von Einzelsätzen, die sich eines solchen Inhalts gerade nicht rühmen dürfen: der Storch verschlang die Frösche, Geschäfte bereiten Sorgen, wir verjagen Fliegen, du befreist die Grofsmutter von der Sorge u. s. w. Aufserdem aber mufs man sich vor einer Überschätzung des Inhalts und seiner Wirkung auf ein Sextanergemüt hüten, es hiefse nach den Zeiten der vollständigen Mifsachtung des Inhalts in das an-

dere Extrem verfallen, wollte man annehmen, dafs z. B. die reizenden Gedanken, die in den Fabeln verborgen liegen, einen besonders packenden Eindruck auf den kindlichen Geist machten. Dafs die Formen doch die Hauptsache sind, wird er schon instinktiv an der deduktiven Seite in Lattmanns Lehrbuch empfinden.

Ich für meinen Teil halte die präparierte Induktion für wünschenswert und ich schreibe ihr viel fruchtbringendere Eigenschaften zu als der präparierten Deduktion. Auch kann ich mich nicht zu einer so engherzigen Beschränkung des Inhalts für Sexta verstehen. In meiner Abhandlung „Über den Unterricht in den alten Sprachen, besonders im Lateinischen“ in dieser Ztschr. 1885 S. 739 habe ich ein von Kälcker entworfenes Lesestück für den ersten lateinischen Unterricht angeführt *de villa agricolarum*, dem auch Schiller in seiner Pädagogik Beifall schenkt. Was dort im Kleinen gezeigt ist, hat H. Meurer in seinem eben erschienenen Pauli Sextani liber ausgeführt. Es ist dies ein Büchlein, dessen Vorzüge ich ohne Bedenken anerkenne, dessen Benutzung ich warm empfehlen würde, wenn nicht sein Inhalt einerseits es auf die Grenzen Hessens beschränkte und anderseits nicht dem modernen Leben entnommen wäre. Schon früher (a. a. O.) habe ich es betont und, auch jetzt stimme ich wiederum darin mit Lattmann überein, „dafs ein Erlernen des antiken Wortschatzes und der antiken Sprachformen nicht wohl möglich ist, ohne zugleich in das eigentümliche Leben und die andersartigen Vorstellungskreise des Altertums einzutreten“. Aus diesem Grunde würde ich Pauli sextani liber den Eintritt in die Schule verwehren; es darf auch das Jahr in Sexta der Kenntnis des Altertums nicht verloren gehen. Lattmann wählt also als Stoff für Lektüre nur die Fabel, füllt die klaffende Lücke mit Einzelsätzen aus. Ich greife ebenfalls zur Fabel, würde in aber der ersten Zeit zusammenhängende Stücke, wie das oben angeführte *de villa agricolarum* heranziehen, die in geschickter und geschmackvoller Weise entworfen werden können. Einem solchen Bilde des Landlebens könnten Schilderungen Italiens und Griechenlands, ihrer Einwohner, der beiden Centren Athen und Rom im Wechsel mit mythologischen Skizzen von den Göttern bis zum Odysseus sich anschliefsen. Das ist Material, welches mundgerecht präpariert im Verein mit den äsopischen Fabeln dem Schüler in der Sexta geboten werden mag, um ihn langsam überzuführen auf den Schauplatz antiken Lebens.

Abgesehen von den Einzelsätzen hat die Beschränkung auf die Fabel und der Wunsch, sie induktiv zu verwerten, noch einen andern Nachteil im Gefolge. Da in den möglichst wenig präparierten Fabeln eine Fülle von Einzelformen und syntaktischen Erscheinungen vorkommt, die erst einer ferneren Zukunft angehören, so hat Lattmann, um den frühen Gebrauch zu er-

möglichen, zu dem eigentümlichen Mittel der Interlinearversion gegriffen. Ich kann mich für dieselbe nicht erwärmen; für die Augen ist der zwiefache Druck unzuträglich. Aufserdem liegt die Gefahr vor, dafs der Schüler diejenigen lateinischen Worte, unter welchen die Übersetzung steht, d. h. im Anfang die überwiegende Mehrzahl garnicht anschauen, sondern sich mit grofser Bequemlichkeit auf das Ablesen der deutschen Worte beschränken wird. Dadurch würde dann die Interlinearversion die Erreichung gerade des Zieles, dem sie dienen soll, vereiteln. Dieser Nachteil kann allerdings vom Lehrer durch Retrovertieren und Abfragen einzelner Formen vermieden werden.

Wenn ich nun auch nicht, wie aus dem bisher Gesagten hervorgeht, einen Teil der Gründe, die Lattmann zu einer nur vorsichtigen Schwenkung veranlafsten, als stichhaltig anerkennen kann, so fallen doch andere Momente um so schwerer in die Wagschale, und bei billiger Überlegung wird man sein Verfahren nicht nur erklärlich, sondern sogar notwendig finden müssen.

Denjenigen Kollegen, welche eine Induktion in möglichster Vollendung erstreben, ist allerdings noch nicht Genüge geleistet, aber Lattmann hatte noch andere und wichtigere Rücksichten zu nehmen. Er selbst bezeichnet diese seine Nebenausgabe als einen methodischen Versuch. Vergleicht man sie mit der fünften Auflage, so springt als bedeutendste Veränderung dort die Verteilung der ersten 24 Fabeln, welche hier alle am Ende stehen, über das ganze Buch in die Augen. Während die Benutzung und Einfügung dieser zusammenhängenden Lesestücke früher dem Belieben der Schule resp. des einzelnen Lehrers anheimgestellt war, bestimmt Verf. nunmehr selbst im grofsen und ganzen den Gang und nötigt zur Verwendung der Fabeln. Der Weg, den Lattmann damit der Induktion entgegen eingeschlagen hat, ist wahrscheinlich der beste. Seine Absicht kann vorläufig nur dahin gehen, in den Systemwechsel, den er selbst in stetem unverdrossenen Schaffen auf pädagogischem Acker hat durchmachen müssen, auch andere hineinzuziehen und zwar in erster Linie seine Mitarbeiter, die Männer, die schon nach seinen Büchern unterrichtet und an der Hand derselben Erfahrungen gesammelt haben, sodann aber auch die grofse Zahl derer, welche noch mit formalistischem Schifflein die Meeresfläche der alten Sprachen durchfurchen, und sie langsam hinüberzuleiten zu anderen Prinzipien, von deren innerer Wahrheit und Berechtigung er durchdrungen ist. Wenn ihm dies gelänge, wenn ihm die Anstalten, auf denen bisher nach seiner Methode unterrichtet worden ist, nicht versagten, sondern ihm mit Treuen folgend den leisen Wandel vollzögen — ein Wunsch und eine Hoffnung, die nicht zu Schanden werden mögen —, so würde sein Wirken ein ungemein segensreiches werden. Dann könnte einmal ein einheitlicher Unterricht nach induktiver Methode verwirklicht und so

durch mehrjährige Erfahrung die Basis für ein solides Gebäude geschaffen werden.

Aber auch denen, die der Induktion schon einen gröfseren Spielraum gestattet wissen möchten, ist durch diese Nebenausgabe Gelegenheit geboten, ihre Individualität freier walten zu lassen.

Wer an deduktiv-formalistischen Lehrbüchern Latein lehren mufs, der steht unter dem Zwange der kleinen Sätze, die abgesehen von der freien Anwendung einiger methodischen Kniffe eine nur schablonenhafte Art des Unterrichts gestatten. Hier ist in den Fabeln ein Tummelplatz geschaffen, auf dem sich die Persönlichkeit des Lehrers wirksam geltend machen kann. Vor einer Ausartung nach dieser Seite hin aber schützt die formalistische Seite des Lehrbuches. Nach Lattmanns Willen, wie er in der Vorrede ausgesprochen und in der Nebenausgabe verwirklicht ist, wird zuerst deduktiv unterrichtet unter Benutzung der Vorstellungskreise, die aus dem vorhergehenden deutsch-grammatischen Unterricht im Kopfe des Schülers bereits bestehen. Da die einzelnen Kasus der I. Deklination nicht in einem Stücke zusammen auftreten, sondern erst nach einander erscheinen, in verschiedenen Abschnitten, so ist ein anderes Vorgehen des Lehrers wohl ausgeschlossen. Ich persönlich bedaure diese Einrichtung, und aufserdem kann ich es auch nicht billigen, dafs auf die Paradigmata der I. und II. Deklination nicht einmal Sätze, sondern nur Einzelformen, erst deutsche, dann lateinische, folgen und dafs Lattmann sich erst im 8. Stück zu kleinen Sätzchen mit einem Verbalprädikat aufschwingt.

Die erste Fabel steht inmitten der II. Deklination (hinter Nr. 19). Wenn dieser „kleine Gernegrofs“ für die nächste Zukunft anscheinend nur wenig Material zum Erschauen bringt, nämlich nur die *parva musca*, so läfst sich dennoch mehr aus ihm herausziehen, als er anfangs verspricht.

Die Schüler haben diese Fabel wiederholt repetiert und retrovertiert, und das sprachliche Gewand derselben ist ihnen durchaus bekannt, so dafs der Lehrer später immer darauf zurückgreifen kann. Es sind nebenbei bemerkt diese kleinen Geschichtchen ein wahres Vocabularium und — dies sei zum Ruhme der Interlinearversion gesagt — gerade durch sie ein vorzügliches Repetitorium. Die Wörter, die einzeln gelernt werden, fallen gar zu leicht der Vergessenheit anheim, denn in dem Gewühl der Einzelsätze entschwinden sie dem Gedächtnis; wie aber der Inhalt der Fabel im Geiste haftet, so bleibt auch mit ihm die Vorstellung von den Worten, in denen er dargeboten ist, lebendiger.

Schon für das nächste grammatische Pensum läfst sich diese erste Fabel auf induktivem Wege intensiv verwerten. Nachdem die Schüler die Pointe des Scherzes erfafst haben und der Inhalt deutsch ungefähr in folgender Weise erfragt worden ist: Wo safs die kleine Fliege? Auf wessen Horn safs sie? Was

sagte sie zum Stiere? Was antwortete der Stier der kleinen Fliege? Wen merkte also der Stier nicht? Welche Eigenschaft hat die Fliege im Verhältnis zum Stiere? Welche Eigenschaft dagegen der Stier? — Der Stier ist grofs — grofs heifst *magnus* —, so würde nunmehr das Lateinsprechen beginnen:

Ubi sedebat parva musca? — In cornu tauri sedebat parva musca.

Quis sedebat in cornu tauri? — (wer ahnt, was *quis* heifst? ev. gesagt und an die Tafel geschrieben — dasselbe Verfahren wiederholt sich bei den folgenden Fragewörtern). *Parva musca sedebat in cornu tauri.*

Cuius in cornu oder *in cornu cuius sedebat parva musca? — Tauri in cornu sedebat parva musca.*

Quid parva musca dicit (sagt) *tauro magno? — Si tibi gravis sum, inquit, statim avolabo.*

Quid taurus magnus respondet parvae muscae? — Taurus respondet: Ubi es? nihil sentio.

Quis est parvus? Musca est parva.

Quis est magnus? Taurus est magnus.

Nunmehr einige Repetitionsfragen mit kleiner Veränderung!

Ubi sedet (nach Analogie von *donat*) *parva musca? In cornu tauri* (füge das Eigenschaftswort hinzu! *magni tauri*) *sedet parva musca.*

Quis non sentit parvam muscam? — Taurus magnus non sentit parvam muscam.

Hier und dort wird es besonders bei schwerfälligeren Schülern, deren Ohr ungeübt ist, noch einiger Unterstützung durch den Lehrer bedürfen, aber man bedenke, dafs dies eben der Anfang ist, aus dem sich Gröfseres entwickeln soll und mufs.

Schon aus diesem kurzen Dialoge, der selbstverständlich in einigen folgenden Stunden zu wiederholen ist, läfst sich Folgendes zusammenstellen:

N.	*taurus magnus*	*musca parva.*
G.	*tauri magni*	—
D.	*tauro magno*	*muscae parvae.*
A.	—	*muscam parvam.*

Weil die Substantiva der I. und die der II. auf *us* schon bekannt sind, so würde es ja leicht sein, sofort alle Kasus zu entwickeln, da die Schüler aus dem gebotenen Material die Übereinstimmung von Substantiv und Attribut in den Endungen folgern können, allein dieser Schritt ist noch nicht nötig, da uns dafür auch noch die II. Fabel *Amicitia lupi* zur Verfügung steht. Hier erschauen sie auch ein Beispiel der Abweichung: *patrem tuum.* Daraus ergiebt sich mit Leichtigkeit *pater tuus, pater aegrotus, patrem aegrotum.*

Daneben wird das Pronomen interrogativum spielend erlernt, und die Formen, die vorläufig noch keine Verwendung

haben finden können, sind dem Gedächtnis fest eingeprägt und bilden den Kern für neue Apperceptionen, z. B. *sum*, *est*, *est* u. s. w.

So lassen sich also die Fabeln erfolgreich und Interesse weckend verwerten.

Die ablehnende Haltung, die man gegen die Anwendung der Induktion eingenommen hat, wird vielfach begründet durch einen Hinweis auf die Schwierigkeit dieser Kunst. Nach der Ansicht des Schulrats Schmalfufs fehlt es an Lehrern, die dem Unterricht nach Lattmannschen Lehrbüchern gewachsen sind. Wäre dem wirklich so, dann könnte allerdings kaum angenommen werden, dafs sich für die rein induktive Methode an der Hand eines Lehrbuches, welches von Anfang an zusammenhängende Lesestücke bringt, ein quantitativ und qualitativ genügendes Lehrermaterial zusammenbringen liefse. Schon auf den untersten Stufen die Lektüre nicht allein der Formen wegen zu betreiben, den in denselben gebotenen grammatischen Stoff im rechten Augenblick zu modeln, zu entwickeln und erweitern, ist keineswegs leicht. Die jüngeren Lehrer tragen nicht etwa immer die Schuld daran, dafs die formalistische Art des Unterrichts noch allzusehr blüht. Man gebe ihnen nur ein ihrer jugendlichen Kraft und Neigung würdiges Ziel und nachahmenswerte Anleitung, so werden sie schon folgen und auch das notwendige Handwerkszeug für die Induktion, nämlich die mündliche Beherrschung der Sprache, soweit sie es nicht besitzen, sich sehr bald aneignen. Es ist nun ein entschiedener Vorzug dieser Nebenausgabe, dafs durch dieselbe auch solchen Bedenken gegen die induktive Methode der Boden entzogen ist. Nicht nur hat Lattmann, ähnlich wie in seinen früheren Hülfsbüchern, durch geschickte Einteilung des Stoffes, durch praktische Anordnung den Gang des Unterrichts bis ins Kleinste vorgezeichnet, sondern es bilden auch die allgemeinen methodischen Grundsätze in der Einleitung (S. 19), von denen der 3. über die Entwicklung des Sprachgefühls mir ganz besonders beherzigenswert erscheint, mit den einem jeden Abschnitte vorgesetzten oder angefügten didaktischen Winken eine Richtschnur, an der auch der unerfahrene und gering beanlagte Lehrer ohne Mifsgriffe seinem Ziele induktiv entgegenstreben kann.

Dafs in dieser Nebenausgabe, wenigstens anfangs, die lateinischen Sätze die Majorität bilden, dafs das Prinzip, wie die andern Kasus so auch den Nominativ aus dem Stamm zu entwickeln und diesen Prozefs mit der Bedeutung der Worte der Erkenntnis des Geschlechtes dienstbar zu machen, in geschickter Weise durchgeführt ist, dafs die Orthoepie überall die ihr gebührende Rücksicht gefunden hat, das sind Vorzüge, die den praktischen Wert des Buches noch erhöhen.

Dies sind die wichtigeren Gesichtspunkte, welche für die Beurteilung des Lehrbuches allein mafsgebend sein dürfen. Auf die Einzelheiten einzugehen und dieselben kritisch zu beleuchten,

ist um so weniger nötig, als hierin die Nebenausgabe von der fünften Auflage nur wenig abweicht und, wo Unterschiede konstatiert werden können, dieselben auch wirklich als Verbesserungen sich erweisen.

Lattmanns nie rastende Thätigkeit auf didaktischem Gebiete, seine auch im Kleinsten bemerkbare Treue und Gewissenhaftigkeit, von der er auch hiermit wieder einen Beweis geliefert hat, verdienten wohl das Entgegenkommen und die thatkräftige Unterstützung der Behörden; denn bei den schwerwiegenden Hindernissen, die einem Wechsel in den Lehrbüchern entgegenstehen, ist auf den guten Willen der einzelnen Lehrer und Lehrerkollegien nicht viel zu geben. Der Versuch mit der Einfügung der Induktion in den altsprachlichen Unterricht müfste eben von oben her dekretiert werden, aber zugleich für eine gröfsere Zahl von Lehranstalten, Gymnasien und Realgymnasien. Dafs bei einem solchen Experiment irgend etwas zu riskieren sei, dafs die Schule mit Lattmannschen Lehrbüchern nicht ebenso weit gefördert werden könne, wie an der Hand von Busch, Ostermann u. a., wird niemand zu behaupten wagen.

Hamburg. A. Wilms.

Acta seminarii philologici Erlangensis ed. Iwanus Mueller et Augustus Luchs. Volumen quartum. Erlangae apud A. Deichert, 1886. 562 S. 9 M.

Die Veröffentlichungen des Erlanger Seminars bringen im vorliegenden vierten Bande acht umfangreiche Abhandlungen von grofser Mannigfaltigkeit des Inhaltes. Mit Ausnahme der letzten sind sie sämtlich in lateinischer Sprache verfafst. Überall ist das Bestreben sichtbar, auch die Form zu möglichst grofser Klarheit und Sauberkeit herauszuarbeiten. Dem Inhalte nach bieten sie teils Kritisches, teils Exegetisches, teils mit grofsem Fleifs zusammengestellte Beiträge zur Feststellung des griechischen und lateinischen Sprachgebrauchs. Eröffnet wird der Band durch eine ebenso gründliche als interessante Abhandlung von A. Boehner über den Sprachgebrauch Arrians. Die Sprache dieses für so rein und attisch gehaltenen Schriftstellers, in welchem man lange den glücklichsten Nachahmer Xenophons erblickt hat, wird hier genau auf ihre von der attischen Norm abweichenden Bestandteile hin untersucht. Da zeigt es sich denn, wie weit sie von der Harmonie eines von innen heraus die Sprache weiter bildenden Zeitalters entfernt ist. In jeder Hinsicht ist die attische Grundform bei ihm durch Bestandteile, welche auf die Lektüre der Dichter, des Herodot, des Thukydides zurückzuführen sind, in der mannigfaltigsten Weise getrübt, so dafs man sich voll Erstaunen fragt, wie es überhaupt möglich war, einen Schriftsteller, welcher nicht blofs in einzelnen Wörtern, sondern auch in den Formen und in den syntaktischen Verbindungen so viel Poetisches, Ionisches und Altattisches hat,

mit zu den Repräsentanten des reinen attischen Stils zu rechnen. Freilich heifst es über das Ziel hinausschiefsen, wenn man wegen dieser zahlreichen unattischen Elemente einem so leicht und natürlich schreibenden Autor, wie Böhner in Übereinstimmung mit Sintenis thut, den Reiz der Ursprünglichkeit abspricht und behauptet, seine Sprache mache den Eindruck des Gemachten, durch mühsame Studien Erlernten. Ungetrübte Originalität und tadellose Harmonie des Stils ist eben nur in einfachen, alten Zeiten möglich. Die später Schreibenden sind immer zugleich Leser grofser Vorgänger gewesen, und so viel Förderung sie auch ihrer litterarischen Bildung verdanken mögen, sie haben jenen Verkehr doch stets mit gröfserem oder geringerem Verluste an Eigenem büfsen müssen. So auch Arrian. Denn dafs er im Gefühle der eigenen Schwäche aus dem Wortvorrate und aus den syntaktischen Eigenheiten früherer, von ihm bewunderter Schriftsteller sich äufserlich gewissermafsen eine Sprache zusammengesucht habe, ist sicherlich eine falsche Vorstellung. Er schrieb mit naiver Zuversicht, seinem Gefühle für das Zulässige gemäfs. So konnte es denn nicht ausbleiben, dafs sein Atticismus durch die Einflüsse einer mannigfaltigen Lektüre vielfach getrübt wurde.

Eine andere Abhandlung über den Infinitiv bei Lucretius von F. Reichenhart will einen Beitrag zur Ergänzung von Draegers historischer Syntax liefern. Aufser vielen kritischen Bemerkungen über einzelne Stellen bietet der Verf. eine Zusammenstellung sämtlicher bei Lucrez vorkommender Infinitive. Schade nur, dafs wie gewöhnlich bei solchen Arbeiten, welche vor allem das Material vollständig vorführen wollen, das Wichtige und Charakteristische durch die Fülle des Gleichgültigen und Selbstverständlichen in Schatten gestellt wird. Der Verf. ist eifrig bemüht zu gruppieren und Licht zu schaffen. Gelegentlich steht er auch still, um rückwärts zu blicken und sich zu besinnen. Gleichwohl drückt die Materialität der Arbeit, wenn ich so sagen darf, den Leser förmlich nieder.

Eine dritte, umfangreiche Arbeit (100 S.) von G. Huettner enthält einen vollständigen Kommentar zu Demosthenes' Rede für den Phormio mit kritischen Beigaben. Nachdem die Komposition, die Veranlassung und die Zeit der Rede erörtert ist, folgen im Anschlufs an einzelne Stellen eingehende sachliche Erörterungen, zwischen welchen sich viel Bemerkungen über den Sprachgebrauch des Demosthenes finden.

Ich nenne aufserdem die Quaestiones Iuvenalianae von L. Bergmueller, welche alle Spuren von Rhetorik aus Juvenal unter die üblichen Gesichtspunkte sammeln und zum Schlufs kritische Erörterungen einzelner Stellen bringen. Eine Abhandlung von H. Braun handelt über Procopius Caesariensis, den Geheimsekretär des Belisar, als Nachahmer des Thukydides. Durch eine methodische Verwertung der gewonnenen Resultate

wird zum Schlufs der Beweis geführt, dafs Procopius in der That der Verfasser der Ἀνέκδοτα ist. Die Titel der drei anderen Abhandlungen sind folgende: C. Wunderer, Coniecturae Polybianae; H. Beckh, De Geoponicorum codicibus manuscriptis; Th. Gollwitzer, Observationes criticae in Iuliani imperatoris contra Christianos libros. Den Schlufs des Bandes bilden sehr ausführliche, sachliche und sprachliche Inhaltsangaben, welche sich über den dritten und vierten Band der Acta sem. ph. Erl. erstrecken und die Früchte so angestrengten Fleifses dem Leser bequem zugänglich machen.

Berlin. O. Weifsenfels.

Ernst Wezel, Cäsars Gallischer Krieg. Ein Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für Tertia. Zweiter Teil (Buch 4—6). Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. II u. 153 S. 1,60 M.

Als Stoff für die Grammatikstunde dient, wie ich bereits bei Anzeige des ersten Teiles (in dieser Ztschr. 1886 S. 427 ff.) angegeben habe, die Interpretation der Kommentarien, diesmal in nachstehender Verteilung. IV 1—19: Tempora und Modi, Adverbia; 20—38: Accusativus cum infinitivo, Nominativus cum infinitivo, Folgesätze, quin; V 1—23: Absichtssätze, quominus, ut concessivum, quod; 24—37: Relativ-, Frage- und Temporalsätze; 38—52: Participium, Gerundium und Gerundivum, Supinum; VI 1—29: Repetition hauptsächlich der Kasuslehre; 30—44: Repetition hauptsächlich der Satzlehre. Den Begriff der Interpretation fafst aber der Verf. sehr weit (weiter noch als im ersten Teile, wo er dem Schüler mit Rücksicht auf die sprachlichen Schwierigkeiten nicht zu viel zumuten wollte), und so enthält sein Buch unter anderem auch Übungsstücke wie Cäsars Fahrt nach Britannien, verglichen mit Christoph Kolumbus' Fahrt nach Amerika; Widerlegung des Vorwurfs, Cäsar mache von seinen Verdiensten gern viel Rühmens; über Cnejus Pompejus. Die Kommentarien dienen also zum Ausgangspunkte, von dem aus Wezel mit eigenem Geschicke den Schüler hierhin und dorthin führt, ohne jemals die Verbindung mit dem Schriftsteller zu verlieren, und indem diese Erläuterungen gleichzeitig zur Einübung des grammatischen Pensums dienen, erfüllt der Verf. die beiden Forderungen der Concentration des Unterrichts und der Erweckung des vielseitigen Interesses.

Man benutzte früher die Kommentarien lediglich dazu, an ihnen Formenlehre und Syntax, Etymologie und Synonymik, Phraseologie und Stil zu üben, und ein preufsischer Provinzial-Schulrat klagte, dafs unter hundert Lehrern kaum einer auf den Inhalt der Kommentarien eingehe; diese Klagen sind jetzt gegenstandslos geworden, da die historischen Vorgänge und die Realien beim Unterrichte überall eine sehr ein-

gehende Berücksichtigung finden. Bei dieser völligen Umwandlung der Cäsarlektüre — bei diesem Schriftsteller ist der Vorgang am deutlichsten zu beobachten — ist eine sehr wichtige Vorfrage ganz unberücksichtigt geblieben, nämlich: ob Cäsars Kommentarien, die lediglich der Form wegen für die Tertianer ausgewählt sind, auch dem Inhalte nach für diese Stufe passen. Die meisten Lehrer werden diese Frage nach ihrer eigenen Erfahrung mit den Schülern entschieden bejahen; ich will dem nicht widersprechen, sondern nur bemerken, dafs zu diesem Erfolge besonders zwei Dinge beigetragen haben, die eigentlich aufserhalb der Kommentarien selbst liegen: der Interpreten Kunst, die Fäden fortzuspinnen, und der militärische Geist, von dem unsere deutsche Jugend durchdrungen ist. Wezel hat die Wichtigkeit dieser beiden Momente richtig erkannt und sie sehr gewandt benutzt, um Teilnahme für den Inhalt der Kommentarien zu erwecken und stets rege zu erhalten.

Die schriftlichen Übungen in der Grammatik werden vielfach an die Lektüre angeschlossen, weniger anerkannt ist die Forderung, den gesamten grammatischen Unterricht an die Lektüre anzulehnen oder, besser gesagt, aus ihr herauszuziehen. Hier ist eine bedeutende Einschränkung meines Erachtens dringend nötig, dafs man nämlich unter grammatischem Unterrichte dann nur praktische Einübung der Regeln verstehe. Völlig davon getrennt aber ist der Teil des grammatischen Unterrichtes, den ich für ein besonders wertvolles Eigentum der Gymnasien halte, ich meine: die Erläuterung der Sprachgesetze. Die Lehre z. B. von der Consecutio temporum mufs ein Tertianer, der wirklich aufs Gymnasium gehört, begreifen, nicht nur erlernen; dieses Verständnis kann aber, nach meinen persönlichen Erfahrungen wenigstens, nur erreicht werden durch eindringende Besprechung rein schematischer Beispiele, welche den Schüler zwingen, seine Aufmerksamkeit ausschliefslich der Form zuzuwenden. Interessieren, um dieses Schlagwort zu gebrauchen, kann man den Schüler auch für das rein Formale, wie wollte sonst die Mathematik ihr Recht unter den Lehrgegenständen behaupten? Doch hierüber ist, wie ich vermute, eine Verständigung mit dem Verf. leicht möglich, schwieriger erscheint sie mir in einem zweiten Punkte, zu dessen Besprechung mich die wiederholte Durchsicht des ersten Teiles veranlafst hat.

Es heifst daselbst S. VII: „Der Lehrer hat also schon bei der Lektüre des Cäsar darauf zu achten, dafs der Schüler, dem übrigens bereits bei der Übertragung aus dem Lateinischen das Übungsbuch eine Stütze bieten wird, dieselben Redewendungen wählt, die in dem entsprechenden Übungsstücke vorkommen.“ Diese Forderung darf der Verf. doch nur an sich selbst stellen, ein anderer wird vielleicht die gerade gewählte Übersetzung gar nicht für die beste ansehen, oder er wird, und das ist mein Stand-

punkt, mehrere Ausdrücke für gleichberechtigt halten, warum soll er sich dann dem unberechtigten Zwange unterwerfen? Aufserdem aber halte ich „eine Stütze“ für die Cäsarpräparation im allgemeinen nicht für wünschenswert. In den meisten Fällen reichen die Kräfte des Schülers zum Verständnisse aus, wenn er nur stets angehalten wird, sich ernstlich zu bemühen, ehe er nach Hülfe sich umsieht, und bei schwierigeren Stellen kann man sich ja zuerst mit der richtigen Auflösung der Konstruktion begnügen, dann wird die eigentliche Übersetzung eben auf die nächste Stunde verschoben. Allerdings fällt nach dieser Methode die erste Übersetzung, besonders im Anfange des Halbjahres, recht holperig aus, aber das dauert nicht lange, Anfänge zur richtigen Umgestaltung des Periodenbaues zeigen sich sofort, und um hübsche Einzelausdrücke sind z. B. die Berliner Gymnasiasten selten verlegen; aber konstruieren und selbständig in den Sinn eindringen wollen sie nicht gerne, dazu mufs sie die Zucht des Lehrers zwingen. Der äufsere Erfolg tritt natürlich erst später hervor, dafür lernt der Schüler aber auch wirklich übersetzen, worunter ich nicht nur präparieren, sondern auch extemporieren verstehe.

Dies sind Punkte, die bei der ausschliefslichen Benutzung dieses Übungsbuches stets beobachtet werden müssen, aber auch leicht beobachtet werden können; und so wird sich denn gewifs auch der zweite Teil bald dieselbe Anerkennung erwerben, die der erste bereits gefunden hat.

Berlin. Rudolf Schneider.

Paul Klaucke, Erläuterungen ausgewählter Werke Goethes. Für die obersten Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Zweites Heft: Egmont. Berlin, W. Weber, 1887. 232 S. 3 M.

Nachdem ich die beiden Schriften von Klaucke: „Zur Erklärung deutscher Dramen“ und die „Erläuterungen zu Götz von Berlichingen“ in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1887 S. 150) nur kurz angezeigt und warm empfohlen habe, will ich über das vorliegende Heft etwas ausführlicher berichten.

Goethes Egmont steht im Banne von Schillers Rezension aus dem Jahre 1788. Nur wenige Kritiker und Litterarhistoriker haben sich von Schiller emanzipiert, und doch ist jene Rezension das Muster einer Kritik, wie sie nicht sein soll. Sie mifst das Werk nicht mit dem eigenen Mafs und wird ihm darum in keiner Weise gerecht. Zwar die Vergleichung des Goetheschen Egmont mit dem historischen ist völlig zutreffend, aber diesen Egmont des Dichters in seiner Liebenswürdigkeit und eigenartigen Gröfse, in seiner dämonischen Natur hat der Kritiker nicht richtig gewürdigt. Auch die Ökonomie des Dramas, mit einem Worte: alles Poetische kommt bei ihm zu kurz. Schiller war damals

noch nicht der Mann, um den Genius eines Goethe ganz zu verstehen. Wer ohne Vorurteil an den Egmont herantritt und die Sache selbst auf sich wirken läfst, wird einen wesentlich andern Eindruck empfangen als Schiller. Er vertraue sich nur der Führung Klauckes an.

Auf den ersten 130 Seiten erhalten wir eine genaue Analyse des Dramas, Akt für Akt und Scene für Scene, und zwar nach dem Schema: I. Inhalt und Gliederung, II. Bedeutung für das Drama, jeder Teil mit mehrfachen Abteilungen und Unterabteilungen, deren Bezifferung für eine schulmäfsige Behandlung nützlich ist und bei der privaten Lektüre nicht stört. Auf Einzelheiten wird in Fufsnoten hingewiesen. Nachdem die einzelnen Scenen durchgesprochen sind, wird jeder Akt in kurzer Zusammenfassung seines Inhaltes als ein Ganzes betrachtet und auf seine Bedeutung für den Fortschritt der Handlung geprüft. Wer mit Aufmerksamkeit folgt, wird bald inne werden, wie sorgfältig der Dichter motiviert hat, wie wohl ihm die σύνϑεσις πραγμάτων gelingt, nach Lessing das Zeichen des Meisters, und wie ungerecht der Tadel Schillers ist, als sei hier „kein dramatischer Plan“, sondern „eine blofse Aneinanderstellung mehrerer einzelnen Handlungen und Gemälde, die beinahe durch nichts als durch den Charakter zusammengehalten werden, der an allen Anteil nimmt und auf den sich alle beziehen.“ Sehr gut fafst Klaucke schliefslich die Hauptmomente der Handlung noch einmal zusammen: Bau und Gliederung des Ganzen, die Einheit der Handlung und der Grundgedanke des Dramas treten dadurch deutlich hervor. Schiller hat wirklich „sich ganz in dem Gesichtspunkte geirrt“; denn in diesem Trauerspiele wird nicht „ein Charakter aufgeführt“ mit den und den Eigenschaften, sondern der Kampf der Tyrannei gegen die Freiheit in einem entscheidenden Wendepunkt. Der Held der Zukunft rettet sich mit dem gröfsten Teil des Adels, der Held der Gegenwart, des Volkes angebeteter Liebling, bleibt im Vertrauen auf seine gerechte Sache; sein Haupt fällt der Tyrannei zum Opfer und der Freiheit, die dennoch triumphieren wird, wie die besonnene, politisch kluge Haltung des Volkes erwarten läfst und die Erscheinung am Schlusse der Tragödie symbolisch andeutet.

Die in dem eben bezeichneten Abschnitt gebotene Erläuterung befragt lediglich das Stück selbst und folgt, soweit ich sehe, genau den Intentionen des Dichters. Sie wird des weitern gerechtfertigt durch eine Antikritik der Schillerschen Kritik. Zu dem Zwecke disponiert Klaucke die Rezension Schillers (S. 131—134) und weist dann ihre falschen oder schiefen Behauptungen Schritt für Schritt zurück (S. 135—163). Mit Recht beruft er sich auf des Dichters Urteil über sein Werk, das er ausführlich darlegt (S. 163 bis 193). Wir machen besonders aufmerksam auf den Abschnitt über das Dämonische. Denn hier liegt der Schlüssel zum Ver-

ständnis des Charakters Egmonts wie Albas und hier liegt ein Problem vor, „das alle Philosophieen und Religionen zu lösen und die Sache schliefslich abzuthun gesucht haben.“ Über das Dämonische, die dämonische Natur grofser Männer hat Goethe sich wiederholt ausgesprochen und er erklärt ausdrücklich, dafs im Egmont das Dämonische „von beiden Seiten im Spiel“ sei. Das hätten die Kritiker beachten sollen. Lösen können sie freilich das dunkle Rätsel nicht, jenes Problem von der Macht des Schicksals auf die Entschliefsungen der Menschen, von dem Zusammenwirken des göttlichen und menschlichen Faktors, von Notwendigkeit und Freiheit; lösen kann und will es auch der Dichter nicht, sondern nur vorlegen zu anschaulicher Betrachtung, damit unser inwendiges Leben sich dadurch vertiefe, läutere, erbaue; nichts verkehrter, als eine solche Frage „abthun“ zu wollen. Hätte Schiller, der dies Dämonische im Egmont garnicht beachtet, seine Rezension nach dem Wallenstein oder der Braut von Messina geschrieben, sie würde ohne Zweifel anders ausgefallen sein. — Was nun Klaucke zum Verständnis jenes Rätsels, ich sage absichtlich nicht „Lösung“, beibringt, macht auf eine erschöpfende Behandlung der Frage keinen Anspruch, enthält aber brauchbare Fingerzeige. Ob man sich auf einen so entschiedenen Determinismus notwendig hingewiesen sieht, läfst sich bezweifeln. Vielleicht kommt man auf ästhetischem Gebiet mit Kants „intelligibler“ Freiheit aus, oder mit dem Schopenhauerschen Satze, wonach die Freiheit des Menschen nicht in dem operari, sondern in dem esse liegt. Doch mit ein paar Formeln ist die Sache nicht abgethan.

Wie aber bringt man einem Primaner oder gar Sekundaner diese Goethesche Ansicht von dem Dämonischen nahe? Mufs man nicht daran von vornherein verzweifeln? Und wenn das Verständnis des Egmont daran hängt, mufs man dann nicht in wohlverstandenem pädagogischen Interesse auf die Lektüre dieses Dramas in der Schule verzichten? Ich antworte mit Klaucke: nein. Grundsätzlich suche ich meine Schüler davon zu überzeugen, dafs jedes Meisterwerk der Litteratur noch verborgene Schönheiten enthält und Tiefen in sich birgt, in die ihr Denken nicht hinabreicht. Wiese sagt einmal, die evangelische Lehre von der Rechtfertigung aus dem Glauben allein könne der Jugend nur zu einem „ahnenden Verständnis“ gebracht werden. Genau so verhält es sich mit einer Sophokleischen, Schillerschen oder Goetheschen Tragödie. Wieviel man der Klasse über den fraglichen Punkt etwa mitteilen könne, hat Klaucke angegeben. Das Mafs desselben richtet sich je nach den besondern Umständen. Die Vorstellung aber kann und soll jeder Lehrer seinen Schülern beibringen, dafs weder Herzog Alba ein blofser Despot und Teufel, noch Egmont ein leichtsinniger Lebemann und „Liebhaber gewöhnlichen Schlages“, noch Klärchen auf eine Linie mit Nähterinnen und Köchinnen zu stellen

ist. Das Aufserordentliche, kurz das Dämonische in diesen Menschen und Verhältnissen läfst sich zu einem ahnenden Verständnis wohl bringen. Wenn der Lehrer aber nichts davon ahnt oder nichts davon begreifen kann oder wissen will, dann lasse er lieber seine Hand von dem Stücke. —

Die von S. 193 an folgenden Abschnitte, welche Egmont und Götz von Berlichingen ihrem Inhalte nach vergleichen und das Volk der Niederländer im Egmont den Schweizern im Tell gegenüberstellen, sind für Schülerarbeiten, mündliche und schriftliche, bestimmt und als solche sehr nützlich. Dasselbe gilt von den Themata, die auf den letzten drei Seiten vorgeschlagen werden. Den Stoff dazu enthalten die Erläuterungen wenigstens andeutungsweise und im Umrifs.

Auszusetzen hätte ich an dem vortrefflichen Buche von Klaucke nur ein paar Kleinigkeiten. Da der Verf. nicht für Schüler, sondern für Lehrer und gebildete Litteraturfreunde schreibt, so hätte er wohl hier und da etwas kürzer, überhaupt weniger breit sein dürfen, für den wenigstens, der seine Grundanschauungen teilt. Auch ist es nicht nach meinem Geschmack, dafs er „endlich mal“ wie in der Umgangssprache sagt. Wenngleich die Prosa Goethes im Egmont an vielen Stellen einen rhythmischen Tonfall hat, würde ich sie, trotz Schiller, doch nicht als Verse schreiben. Einige Zeilen liest man so als Verse, andere kann man nicht so lesen, und das scheint mir störend zu sein.

Doch ich will nicht mit diesen Quisquilien schliefsen, sondern lieber einige Verse Goethes aus dem west-östlichen Divan zu Nutz und Frommen aller Kritiker und Interpreten hier hersetzen:

Aber Ihr wollt besser wissen
Was ich weifs, der ich bedachte
Was Natur, für mich beflissen,
Schon zu meinem Eignen machte.
Fühlt Ihr Euch dergleichen Stärke,
Nun so fördert Eure Sachen!
Seht Ihr aber meine Werke,
Lernet erst: so wollt' er's machen!

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

---

1) Otto Behaghel, Die deutsche Sprache. Leipzig, G. Freytag; Prag, F. Tempsky, 1886. 231 S. 1 M. (Das Wissen der Gegenwart, deutsche Universalbibliothek für Gebildete. 54. Band.)

Die Sammlung, welche seit einigen Jahren in dem angegebenen Verlage unter dem Namen „Das Wissen der Gegenwart“ erscheint, ist unzweifelhaft ein sehr verdienstliches Unternehmen. In derselben werden wissenschaftliche Fragen der verschiedensten Art von den besten Kennern in einer für alle Gebildeten verständlichen Form behandelt. Wo es nötig ist, dienen auch Abbildungen zur Erleichterung des Verständnisses. Zu dieser Sammlung gehört auch

das oben genannte Buch, welches auf wissenschaftlicher Grundlage in einer recht ansprechenden Form eine Darstellung der Entwickelungsgeschichte und des Wesens unserer Muttersprache enthält. Es zerfällt in zwei Teile, einen allgemeinen und einen besonderen. Der erste Teil handelt in seinem ersten Hauptabschnitt von der zeitlichen und räumlichen Gliederung der deutschen Sprache; hier finden wir eine vollständige Geschichte ihrer Entwickelung. Der zweite Abschnitt behandelt die innere Geschichte der deutschen Sprache, der dritte die Einwirkung fremder Sprachen auf das Deutsche.

Der zweite Hauptteil zeigt die Abschnitte: 1) die neuhochdeutsche Orthographie, 2) die Betonung des Neuhochdeutschen, 3) die Lautlehre des Neuhochdeutschen, 4) die Flexion des Neuhochdeutschen, 5) die Syntax des Neuhochdeutschen, 6) die Eigennamen.

Wir haben es nicht für überflüssig erachtet, hier eine Übersicht über den Inhalt des Buches zu geben, damit jeder gleich sehen kann, was er in demselben findet. Schon diese kurze Inhaltsangabe zeigt die Reichhaltigkeit des Stoffes. In Bezug auf die Geschichte unserer Sprache wie auch hinsichtlich ihrer Formenbildung in ihrem gegenwärtigen Zustande dürfte man wohl kaum etwas vermissen.

Dafs die Darstellung, wenn auch durchweg auf wissenschaftlicher Grundlage ruhend, doch überall leicht verständlich ist, wurde bereits erwähnt. In ihrer Einfachheit und Gefälligkeit bietet sie eine recht angenehme Lektüre. Der Reiz dieser Lektüre wird aber dadurch noch ganz besonders erhöht, dafs der Verf. nicht allein theoretisch zu Werke geht, sondern überall aus dem reichen Schatz der Sprache schöpft. Wo man das Buch auch aufschlagen mag, überall wird man durch treffend gewählte Beispiele in das Leben und Wesen der Sprache selbst eingeführt. Man lese nur einmal den in den ersten Hauptteil gehörenden Abschnitt „Bedeutungswandel" (S. 96 ff.) nach und man wird staunen über die Fülle interessanter Beispiele, welche der Verf. beibringt. Mag ja dem einigermafsen Sprachkundigen auch manches, vielleicht das meiste davon bekannt sein: für ihn ist die Darstellung eben weniger berechnet, obgleich auch er seine Freude daran haben wird; der Gebildete, welcher in die Entwickelung und Natur seiner Muttersprache gern einen genaueren Einblick gewinnen möchte — und das ist doch ein natürlicher und begreiflicher Wunsch —, er wird die nötige Kenntnis aus Behaghels Schrift sehr wohl gewinnen können.

Bei der Reichhaltigkeit und dem nicht ganz kleinen Umfange des Buches hätten wir einen Wunsch auszusprechen: eine wesentliche Erleichterung für die Benutzer würde durch Hinzufügung eines alphabetischen Verzeichnisses der behandelten Punkte herbeigeführt werden. Es giebt ja so viele die Sprache

betreffende Bezeichnungen und Erscheinungen, die jedem Gebildeten dem Namen nach bekannt sind — ich erinnere nur an die Begriffe Lautverschiebung, Umlaut, Brechung —; hätte er nun Gelegenheit, diese schnell aufzufinden, so würde die Brauchbarkeit dieses trefflichen Buches für ihn dadurch wesentlich erhöht werden. Aus dem voranstehenden Inhaltsverzeichnisse kann man sich nur im allgemeinen unterrichten.

Ganz besonders sei übrigens das vorliegende Buch zur Anschaffung für Schülerbibliotheken empfohlen. Für einen Primaner bietet es die angenehmste Unterhaltung im Verein mit der trefflichsten Belehrung.

2) **Daniel Sanders, Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur bis zu Goethes Tod.** Dritte durchgesehene und verbesserte Auflage. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (Prof. E. Langenscheidt), 1887. VIII u. 142 S. 2 M.

Sanders hatte seinen im Jahre 1879 zuerst erschienenen deutschen Sprachbriefen von Brief 14 ab eine bis zu Goethes Tod, 1832, reichende Darstellung der Geschichte der deutschen Litteratur hinzugefügt. Auf jene Darstellung hat der Unterzeichnete in einer Anzeige der Sprachbriefe in dieser Zeitschrift (Jahrgang 1879 S. 506 ff.) hingewiesen. Dieser Abrifs der Litteraturgeschichte ist, wozu er sich seiner ganzen Natur nach auch recht eignete, von den Sprachbriefen losgelöst, als besonderes Buch erschienen und liegt jetzt bereits in dritter Auflage vor. In seiner damaligen Anzeige hat der Berichterstatter als Vorzüge der Sandersschen Darstellung die Übersichtlichkeit, Knappheit und Kürze und die sich trotzdem überall zeigende Reichhaltigkeit, wie endlich das Eingehen auf die Quellen hervorgehoben. Er beschränkt sich jetzt darauf, diese Vorzüge hier kurz zusammenzustellen; nur auf einige auch damals schon angedeutete Punkte sei es ihm gestattet etwas näher einzugehen.

Der Verf. geht, wie bemerkt, viel auf die Quellen selbst zurück. Bei passenden Gelegenheiten führt er entweder Stellen aus den von ihm besprochenen Litteraturwerken, nicht selten auch ganz ausführliche Stellen, an oder er läfst über die dichterischen Schöpfungen hervorragende zeitgenössische Beurteiler sprechen. Diese Art der Behandlung trägt sehr viel dazu bei, die Darstellung lebendig zu gestalten. Es gehört zu einer solchen viel Geschick, denn es ist nicht leicht, namentlich auf so beschränktem Raume wie hier, so vieles einzuflechten. Wir haben das Buch gerade hierauf genauer angesehen und möchten kaum eine jener Ausführungen missen. Das ist aber noch nicht genug. Der Verf. weist vielfach auch auf wissenschaftliche, mit der Darstellung der Litteratur zusammenhängende Werke hin. Hie und da könnte vielleicht, so angenehm auch für den tiefer Eingeweihten eine Reichhaltigkeit in dieser Beziehung sein mag, an Jahreszahlen und Daten etwas weniger geboten werden.

Der Verf. schliefst seine in sechs Perioden eingeteilte Darstellung mit Goethes Tode ab. (Wozu die Schreibart Göthe? wir meinen, Goethe sei die eigentlich beglaubigte.) Wir wünschten bei genauerer Erwägung doch, er hätte sie bis auf die neuere Zeit fortgesetzt. Auch in unserer damaligen Besprechung haben wir bereits die Ansicht geäufsert, dafs es wohl möglich gewesen wäre und sich gelohnt hätte, von den wichtigsten Erscheinungen der neueren Zeit eine, wenn auch nur ganz sachlich gehaltene, Darstellung zu geben. Dafs dies möglich ist, lehren uns ja so manche vortrefflichen Bücher.

Endlich können wir es nicht unterlassen, noch einmal besonders darauf aufmerksam zu machen, dafs Sanders, ganz entsprechend dem Boden, auf dem seine Litteraturgeschichte erwachsen ist, auf den Entwickelungsgang der deutschen Sprache in gebührender Weise Rücksicht genommen hat. Allerdings lag unseres Erachtens deshalb noch nicht ein Grund vor, im Titel die Sprache der Litteratur voranzustellen.

Wenn auch nicht gerade als Schulbuch (dazu ist es in gewissem Sinne zu reichhaltig, auch ist die Rechtschreibung nicht die amtlich angeordnete), so doch als ein treffliches Nachschlagebuch für jeden Gebildeten ist demnach Sanders' Litteraturgeschichte recht sehr zu empfehlen. Ein genaues alphabetisches Verzeichnis erleichtert die Auffindung des Gesuchten. Die Verlagsbuchhandlung hat dem Werkchen eine würdige und gediegene Ausstattung gegeben, bei welcher der Preis recht niedrig erscheinen mufs.

3) Daniel Sanders, Deutsches Stil-Musterbuch mit Erläuterungen und Anmerkungen. Berlin, H. W. Müller, 1886. X u. 443 S. 6 M.

Der Gedanke einer solchen Zusammenstellung von Musterbeispielen deutscher Prosa ist an sich nicht neu, finden wir ihn doch namentlich in einer ganzen Anzahl von Büchern, welche den Zwecken der Schule dienen, mit mehr oder weniger Geschick verwirklicht. Dafs indes Daniel Sanders, der für seine sprachwissenschaftlichen Arbeiten in einem Umfange, wie nur wenige, die deutsche Prosalitteratur kennen gelernt und durchmessen hat, in hervorragender Weise geeignet ist, ein solches Buch von Mustern für den Stil zusammenzustellen, wer wollte das leugnen? So kommen wir denn einem solchen Werke aus seiner Feder mit ganz besonderem Vertrauen entgegen. Es handelt sich hier aber noch um etwas anderes. Sanders giebt nicht allein eine Auswahl von nachahmungswerten Mustern, sondern er fügt auch (und dies bezeichnet er im Vorwort S. III selbst als ein unterscheidendes Merkmal seines Musterbuches) „ausführliche Erläuterungen und Anmerkungen inbetreff des Stils“ hinzu, wonach er das Buch auch eine „Anleitung zum tiefer eindringenden und verständnisvollen Lesen und zur Aneignung des richtigen guten und schönen Ausdrucks in der deutschen Sprache“ nennen kann.

Wir haben im ganzen 67 Prosastücke vor uns, die der überwiegenden Mehrzahl nach aus den Werken der zweiten Blüteperiode (im weiteren Sinne) entnommen sind. Wenn hier Lessing mit 14 Stücken vertreten ist, so wird man das eben nur billigen können. Auch sonst wird man mit der getroffenen Auswahl durchaus einverstanden sein können. Fraglich wäre es nur, ob nicht für einige Stücke aus J. J. Engels Werken (derselbe findet sich 13mal) anderes hätte Platz finden können, wenngleich wir gern zugeben, dafs die gesunde Lebensphilosophie dieses Schriftstellers denselben besonders empfiehlt. Schiller ist nur mit drei Briefen vertreten; wenn wir einerseits es für richtig halten, dafs unsere grofsen Schriftsteller nicht solche Stücke als Beisteuer geliefert haben (ähnlich wie mit Schiller ist es nämlich auch mit Goethe) die gang und gäbe und allzusehr bekannt sind, so möchten wir dem Verf. doch zur Erwägung anheim geben, ob es sich, wenn er nun einmal vorzugsweise die klassische Blütezeit des vorigen Jahrhunderts bei seiner Auswahl im Auge behalten wollte, nicht empfohlen hätte, auch aus Schillers leichteren philosophischen Abhandlungen, die doch nicht so allgemein bekannt sind, einiges hinzuzufügen.

Besonders geschickte Griffe sehen wir darin, dafs der Verf. auch einen Brief des Grofsherzogs Karl August an Goethe, je ein Stück von Wilhelm und Alexander von Humboldt (von dem letzteren den bekannten Abschnitt über die südamerikanischen Steppen) und jenen trefflichen Brief der Königin Luise von Preufsen an ihren Vater (der die Charakteristik ihrer Kinder und den Ausdruck der Hoffnung auf eine einstige bessere Zeit enthält) seiner Sammlung einverleibt hat. Für ganz geeignet würden wir es halten, auch die lebendige Gegenwart für die Zwecke solcher Mustersammlung zu verwerten, wie es der Berichterstatter in seinem allerdings für die oberen Klassen höherer Schulen bestimmten Buche (Musterstücke deutscher Prosa. Berlin, R. Gärtners Verlag, H. Heyfelder, 1882) versucht hat. Sanders hat nach S. IV des Vorworts die Absicht, ein solches Buch für weitere Kreise zu schaffen.

Die den Lesestücken selbst beigegebenen Anmerkungen und Erläuterungen haben einerseits den Zweck, über einzelne nicht leicht verständliche Ausdrücke Auskunft zu geben (wie sie denn, entsprechend den Bestrebungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins und den Bemühungen von Daniel Sanders selbst, wie er sie in seinem Verdeutschungswörterbuch niedergelegt hat, alle entbehrlichen Fremdwörter in angemessener Weise deutsch wiedergeben); aber sie verfolgen auch noch andere Zwecke: sie führen durch grammatische, häufig durch syntaktische Bemerkungen, sowie auch durch Bemerkungen über sinnverwandte Ausdrücke, über den Gebrauch von gewissen Wendungen tiefer in den Geist der Sprache ein und sind in der That deshalb recht

geeignet, auf einen denkenden und bildungsbeflissenen Leser gut einzuwirken. Wir können es allerdings nicht verhehlen, dafs wir diese Bemerkungen hie und da gern noch etwas ausführlicher gesehen hätten. Über den Inhalt des in den Anmerkungen behandelten Stoffes unterrichtet ein genaues alphabetisch geordnetes Verzeichnis am Schlufs des Buches.

Der Verf. hat das Buch seiner eigenen Neigung zuwider (s. Vorwort S. V) mit Rücksicht auf seine leichtere Verwendbarkeit in den Schulen in der für dieselben amtlich angeordneten Rechtschreibung herausgegeben. Wir zweifeln daran, dafs eine besondere Neigung dafür vorhanden sein wird, das Buch in höhere Schulen einzuführen. Für einen weiteren Leserkreis Gebildeter empfiehlt sich dasselbe aufserordentlich, womöglich unter Mitbenutzung einiger anderen einschlägigen Bücher von demselben Verfasser. Allen Gebildeten sei deshalb das vorliegende Buch recht sehr empfohlen.

Posen. R. Jonas.

W. Sommer, Grundzüge der Poetik. 3. Aufl. Paderborn und Münster, F. Schöningh, 1886. VI u. 74 S.

Ein Vorzug dieses Buches ist Kürze und Übersichtlichkeit. Nach einem einzigen Paragraphen, der vom Begriffe, den Teilen und dem Zwecke der Poetik handelt, folgen drei Kapitel über das innere Wesen der Poesie, über die äufsere Form derselben und über die verschiedenen Dichtungsarten. Mit Beziehung auf das Schaffen (ποίησις) im allgemeinen wird bei dem inneren Wesen der Poesie dieselbe erst im weiteren Sinne als Kunst, dann im engeren Sinne als Dichtkunst aufgefafst und behandelt, beides in je einem Paragraphen, aber in durchaus hinreichend eingehender Weise mit Berücksichtigung der philosophischen Grundbegriffe für die Kunst und ihre Entwickelung sowie der Mittel und des Stoffes, deren sich die Kunst im allgemeinen, wie die Dichtkunst im besonderen bedient. Auch die tiefere Bedeutung der Poesie für das menschliche Leben überhaupt wird erwähnt und dabei auch ihrer belehrenden Einwirkung auf Verstand und Herz gebührend Rechnung getragen (S. 5), ohne etwa der didaktischen Poesie, wie es leider in manchen anderen Lehrbüchern geschieht, zu viel Geltung zu gewähren und die Belehrung etwa als Selbstzweck hinzustellen. — Die sich anschliefsende Besprechung der äufseren Form der Dichtung geht von den wichtigsten Grundbegriffen der Form und der Schönheit der Form aus und teilt dann den sprachlichen Ausdruck nach dem bildlichen und dem musikalischen Elemente der poetischen Form, deren „ersteres Bilder (Tropen) und Figuren benutzt, um Anschaulichkeit und Lebendigkeit zu erzielen, während das andere durch kunstmäfsigen Tonfall oder Rhythmus und durch Gleichklang (Reim) Wohllaut und Wohlklang erreicht.“ Endlich werden

(im 3. Kapitel) die verschiedenen Dichtungsarten in 20 §§ und auf 22 Seiten einer ausreichend gründlichen, wenn auch kurzen Besprechung unterworfen. Von Einzelnheiten hebe ich folgende heraus. In § 9 wird von der deutschen Sprache gesagt, dafs sie „sowohl Silbenmafs als Silbenton habe und zwischen den altklassischen (quantitierenden) und den neueren (accentuierenden) Sprachen in der Mitte stehe.“ Die Sache verhält sich anders, und wenn der Verf. fortfährt: „sie unterscheidet sich aber von jenen dadurch, dafs Ton und Länge in der Regel zusammentreffen, und dafs Mafs oder Gewicht der Silben weniger durch Abwägen ihres Lautgehaltes als vielmehr nach ihrer Bedeutung und Stellung bestimmt wird“, so trifft er das Richtige; denn dafs infolge des Tones auch eine kurze Silbe länger erscheint als eine gleiche unbetonte, liegt auf der Hand, aber nur eben darum erscheint dieselbe lang, und der Ton ist es im Grunde allein, der in der deutschen Sprache den Rhythmus bestimmt. Eine andere Ansicht auszusprechen kann nur verwirren. Ähnlich steht es mit der Anmerkung zu § 11 auf S. 19: für den Lernenden giebt es eine männliche und eine weibliche Cäsur, was soll aber für ihn die Bemerkung, dafs man im weiteren Sinne unter Cäsur jeden Einschnitt verstehe, den ein Wortfufs in einen Versfufs macht? Klarheit fördert solch eine vage Bemerkung nicht. S. 20 vermisse ich die Bemerkung, dafs die Bezeichnung „jambische, trochäische u. s. w. Verse“ doch nur geborgte Namen sind, die der Einfachheit wegen gebraucht werden. Sehr geeignet finde ich den Hinweis auf die Assonanz in manchen sprüchwörtlich gewordenen Redensarten als „kurz und gut“ u. s. w. (S. 33), nicht treffend hingegen ebendaselbst (§ 21) die Definition von Reim als „der Gleichklang ganzer Silben oder Wörter in Vokalen und Konsonanten mit Ausnahme der Anlaute“; besser sagt man, er sei „der Gleichklang des Stammvokals und aller auf denselben folgenden Laute.“ Ob unter den „neueren Strophen oder Reimstrophen“ auch die spanische Dezime (S. 44, 4) als notwendig für die Kenntnis derer anzusehen ist, für welche diese Grundzüge der Poetik bestimmt sind, lasse ich dahingestellt. Hingegen freut es mich, auf S. 52 Goethes Urteil über die didaktische Dichtung ausdrücklich angeführt zu finden, um so mehr bedauere ich aber, dafs der Verf. selber so milde sich ausdrückt, wenn er sagt, dafs „als vierte Dichtungsart auch wohl noch die didaktische oder Lehrdichtung genannt werde“; sagt er doch selber, sie könne als besondere Hauptform nicht gelten, und so bedurfte es nur der bestimmten, alle rein didaktische Poesie als Gattung verbannenden Bemerkung, dafs es eine Epik, Lyrik, Dramatik des Verstandes gebe, wie Wackernagel sich ausdrückt, und dafs unter sie alles zu stellen sei, was einen belehrenden Charakter trage. Wenn (S. 61) „als Nebenart des komischen Epos noch das Tierepos genannt wird“, so kommt dieses in solcher Weise doch nicht zu dem ihm gebührenden Rechte; auch die Unterscheidung von der Fabel dadurch,

dafs dem Tierepos das belehrende Moment entweder ganz fehle, oder dafs es der komischen Tendenz untergeordnet sei (?), ist nur eine dürftige Definition, welche durch den Zusatz, dafs es „oft einen satirischen Charakter annehme“, nicht wieder gut gemacht wird. Ich denke, das, was wir vom Tierepos besitzen, ist bedeutsam genug, um nicht blofs eine Nebenart mit untergeordneter komischer Tendenz herauslesen zu lassen; die ohne Zweifel zahlreichen Lieder unserer alten Vorfahren, in welchen sie die ihnen so liebe, trauliche Tierwelt besangen, barg neben dem Komischen auch des Ernstes genug, so dafs neben den einzelnen Liedern ein Epos erwuchs und schliefslich das Epos mit einer Satire sich erfüllte, wie sie bedeutungsvoller die das Menschenleben behandelnden satirischen Dichtungen auch nicht bieten. Nicht glücklich ist ferner S. 67, § 40 a die Definition der Elegie, der in der nachfolgenden Anmerkung folgenden ganz zu geschweigen. Wir Deutsche verstehen unter einer Elegie ein lyrisches Gedicht, in welchem der Dichter ausspricht, „dafs etwas nicht mehr so sei, wie es gewesen“; der Ton dieses Aussprechens mag nun je nach dem Gegenstande oder der Stellung des Dichters zu demselben mehr oder weniger bedauernd oder klagend sich gestalten, sodafs der Gesamtcharakter der Sehnsucht, der Klage, des Schmerzes dem Liede innewohnt. S. 70 Anm. 2 ist die Bemerkung, dafs der 4. Akt zur Peripetie führe, nicht korrekt, denn die Peripetie fällt oft (so im Tell und in Maria Stuart) kurz hinter den Höhepunkt und zwar noch in den 3. Akt. S. 71, wo von der Tragödie die Rede ist, wird plötzlich von Furcht und Mitleid gesprochen, ohne dafs genügend hervortritt, wie diese beiden Affekte in der Dichtung erregt werden, und ohne dafs sie hinreichend motiviert erscheinen. Ganz verzichten müssen wird man aber auf sogenannte „Tendenztragödien“, wie sie auf derselben Seite angeführt werden; denn wenn auch einzelne solche Dichtungen sich finden mögen, in denen die Tendenz sich nicht verleugnen läfst, so sollen es doch nur Ausnahmen bleiben. Noch möchte ich darauf hinweisen, dafs auf S. 34 Reime wie Kraale, Signale; Gnu, Karroo aus Freiligraths Löwenritt nicht „erzwungen“ genannt werden dürfen, denn der Dichter will eben die orientalische Farbenwelt auch lautlich in seiner Sprache wiedergeben, und ebenso wenig wird man in manchen Goetheschen lyrischen Liedern Reime wie Liebe, Triebe; Herzen, Schmerzen triviale nennen. Im übrigen aber nehme ich trotz dieser einzelnen Aussetzungen keinen Anstand, das Buch seiner Schlichtheit und Klarheit wegen zum Gebrauch zu empfehlen: geht doch der Verf. bei der Definition der Vers- oder Dichtungsgattungen oft und gern nicht auf allgemeines, unbestimmtes Gerede, sondern auf die Urteile und Charakteristiken derselben durch die Dichter selber ein, wie er S. 64 die Lyrik mit einem Worte Geibels, S. 68 das Epigramm mit einem Worte Klopstocks charakterisiert und vor allem ein überaus beherzigenswertes Mahnwort in betreff der für die Jugend so ge-

fährlichen Romanlektüre mit dem bekannten Worte Goethes schliefst, dafs für die Mädchen „kein Buch im Laufe des Jahres über die Schwelle ihm kommen sollte, vom Bücherverleiher gesendet“. — Druckfehler habe ich 3 gefunden: S. 35, Z. 13 v. o. Märzschnee statt Märzweh; S. 60, Z. 14 v. o. Amarant statt Amaranth; S. 67, Z. 4. v. o. Satyre statt Satire.

Berlin. U. Zernial.

Elementar-Grammatik der französischen Sprache. Vierte Auflage des Bernhard Beumelburgschen Lehrgangs. Umgearbeitet und bedeutend erweitert von J. Baumgarten. Berlin, G. Hempel, 1885. XVIII u. 292 S.

Verf. hatte schon die dritte Auflage desselben Werkes (1879) bearbeitet; die vorliegende vierte ist „eine auf manchen Seiten vollständige Umarbeitung, die in wichtigen Teilen so umfangreich geschehen ist, dafs von der Beumelburgschen Arbeit meistens nur die Übungsbeispiele stehen geblieben sind, die Neugestaltung des Buches der Hauptsache nach Eigentum des Verf.s ist“. Das Buch sucht „mit der Obertertia einen Abschlufs: — Absolvierung der regelmäfsigen und unregelmäfsigen Formenlehre, leichtere Syntax, hinreichende Einführung in die Lektüre — zu erreichen“. Seine Methode ist im grofsen und ganzen die der Plötzschen Bücher; auch das Format ist das gleiche; selbst das Papier und der Druck sind genau so schlecht; die vorhandenen Druckfehler sind nicht erheblich. Die Übungsbeispiele sind recht gut; die Lesestücke (vom Verf. neu hinzugefügt) scheinen wohl geeignet, für die Lektüre in genügender Weise vorzubereiten. Das Dorf „Hochkirch“ nennt Verf. immer „Hochkirchen“ (S. 111). Bei *Mexico, la capitale de l'empire* mufste wohl der Artikel in der Apposition wegbleiben, wenn er auch bei Duruy steht (S. 174). — Die Kriegserklärung Napoleons an Preufsen war am 19., nicht 15. Juli 1870. — Was ich an den grammatischen Regeln auszustellen habe, ist wohl meist durch das Streben nach Kürze veranlafst worden. Das *que* in *c'est une lettre que j'ai reçue* und das *que* in *c'est de Paris que j'ai reçu une lettre* müssen unterschieden werden, schon wegen der verschiedenen Schreibung des Particips; — nach Verf.s Regel: „nach *plus* und *moins* steht *de*, sobald ein Substantiv folgt“ (S. 13, 30, 59) müfste es heifsen: *il travaille plus de son frère*; — die Regel: „*de* dient zur Verbindung zweier Substantiva“, und unter dieselbe dann Beispiele wie *verre d'eau, montre d'or, professeur de langue, maître de dessin* ohne Unterschied neben einander zu stellen, ist doch wohl etwas zu unwissenschaftlich; — ebenso, wenn Verf. glaubt betonen zu müssen, dafs die Vorsilbe *ex* ihre Aussprache nicht verändert, wenn *in* davortritt, z. B. *inexorable* (S. 68); — warum sagt Verf., einige Substantiva werden jetzt *ège*, mit Accent grave, geschrieben? es sind doch alle. — Lektion 76 steht: „da die verbes passifs mit

être conjugiert werden, so richtet sich das participe passé nach dem sujet"; dafs die Konjugierung mit *être* diese Wirkung hat, steht aber erst Lektion 82. — Das Buch enthält kein Wort über die Interpunktion der Franzosen. — Was sollen auf 9 Seiten (248—256) 210 „Fragen zur Wiederholung der Grammatik"? Einen Lehrer, der sie nötig hat, giebt's hoffentlich nicht, einen Schüler, der sie benutzt, ganz gewifs nicht. — Diese Ausstellungen sind so unerheblich, dafs man das Buch jedem, der nach dieser Methode unterrichten will, mit voller Überzeugung empfehlen könnte, ja sogar kann, denn das Vorwort, das die Brauchbarkeit vernichten würde, ist nur den „Ausgaben für Lehrer" vorgedruckt. Dieses Vorwort aber gehört zu dem Ärgsten, was seit Jahren an Selbstüberhebung und Taktlosigkeit gegen Fachgenossen, verbunden mit recht bedenklichen wissenschaftlichen Ansichten, geleistet worden ist. Welche Einsicht in grammatische Verhältnisse kann ein Mann haben, der (Vorwort S. VIII f.) beweist, dafs das Französische an den Wendungen *j'avais fait* (*faite, faits, faites*), *j'eus fait* (*faite, faits, faites*), *j'avais eu fait, j'eus eu fait, je venais de faire, j'avais été faire, j'étais allé* oder *allée faire* u. s. w. 125 „Formen" des Plusquamperfectums besitzt, denen das Lateinische nur die sechs, *feceram, feceras* u. s. w., gegenüber zu stellen hat? Verf. bringt diesen Beweis, um zu zeigen, „wie sehr „man" sich noch im Unklaren befindet über den Formenreichtum des Französischen", und fährt dann fort: „Ich kann mit einer ganzen Reihe ähnlicher „Entdeckungen", welche dem Ei des Kolumbus gleichen, aufwarten. Die Redensart von der Formenarmut des Französischen ist ebenso ein Beweis von Unwissenheit, wie die von der Leichtigkeit des französischen Elementarunterrichts." Verf. verlangt „eine objektive Wertschätzung (soll heifsen „Beurteilung"), frei von allen persönlichen Rücksichten, sei es philologischer Liebhaberei, der Konkurrenz oder der Kameraderie", für seine „didaktischen Grundsätze", die „für den Fortschritt des neusprachlichen Unterrichts nicht ohne Bedeutung sein dürften". Sein Buch „hat keinen andern Zweck als den, ein Hilfsmittel zur definitiven Abwendung der Überbürdungsgefahr zu sein". Verf. hat „neue Gesichtspunkte bei der Methodik der Aussprache" (worunter mehrere ausnahmslos übersehene) „zur Darstellung, auch aus der Prosodie wichtige Regeln, die bisher oft übersehen wurden, zur Einübung gebracht". Er nennt den Satz des Prof. Tobler, die Identität des Französischen und Lateinischen müsse von den ersten Stunden an gezeigt werden, eine „wissenschaftliche Abstraktion, die, wie alle solche, stets im Zuge ist, Unheil zu stiften." Freilich stützt er sich hierbei auf das Urteil des Ober-Studienrats Dr. von Sallwürk, der „bei den Lehrern, die nach Toblers Grundsatz ihren Unterricht erteilen, immer nur höchst ungenügende Ergebnisse und nie die nötige Sicherheit in den Formen angetroffen"

haben will. Dies Urteil stammt aus dem Jahre 1880, als die Arbeit an der Reform des neusprachlichen Unterrichts kaum begonnen hatte; heute könnte der Ober-Studienrat gewifs bessere Ergebnisse antreffen. Verf. spricht von dem vom Quintaner und Quartaner mit dem Französischen gleichzeitig „stattzufindenden“ Erlernen von 10—12 andern Fächern und giebt als das Alter dieser Schüler 13—15 Jahre an; und doch ist die Zahl der Fächer, selbst Singen, Zeichnen, Schreiben und Turnen mitgerechnet, nur 10, und das Alter der Quintaner und Quartaner 10½—13 Jahre. Und dieser Mann gebraucht für die reformierte Methode den Ausdruck „wieder aufgewärmter Jacotot“, nennt die Fachgenossen, die dieselbe anwenden, wiederholt „einige neusprachliche Heifssporne“ und stellt ihnen „alle vernünftigen Schulmänner“ gegenüber! Dabei bringt dieses Vorwort auch nicht einen neuen Gedanken gegen die reformierte Methode bei! Ja, wenn dies Vorwort unmittelbar nach den ersten, vielleicht etwas schrill ausgestofsenen Rufen dieser Methode erschienen wäre! Heute, wo schon Jahre vergangen sind, seitdem erfahrene und besonnene Schulmänner, vor allen Münch, zu ruhiger Erwägung ermahnt und den Weg derselben gezeigt haben, seitdem zahlreiche Fachgenossen unter Anwendung der neuen Methode vorzügliche, überraschende Erfolge erzielt haben, ist dies Vorwort ein Anachronismus.

Berlin. Otto Kabisch.

E. v. Seydlitz, Lehrbücher der Geographie. Ausgabe C: Gröfsere Schulgeographie. 20. Bearbeitung, von E. Oehlmann und Simon. XVI u. 542 S. Breslau, F. Hirt, 1886. 4,75 M.

Die erste Abteilung des vorliegenden Buches, die allgemeine Erdkunde, hat manche Erweiterungen erfahren, so die Meereskunde und die Meteorologie; Pflanzen- und Tiergeographie sind in passender Weise gekürzt und der Geographie untergeordnet, während sie in der vorigen Bearbeitung sich reichlich breit gemacht und vorgedrängt hatten. Die vortreffliche Gleichmäfsigkeit in der Behandlung und die Zweckmäfsigkeit in der Anordnung läfst diesen Teil als den Glanzpunkt des Buches erscheinen. Nur fragt es sich, ob es angezeigt sei, „die Erde als Himmelskörper“ an zwei verschiedenen Orten abzuhandeln. Wir kommen darauf bei Besprechung des Textanhanges zurück.

Die Länderkunde ist als eine Erweiterung des betreffenden Teils von der Ausgabe B zu betrachten. Eingehend wird die Oberflächengestalt des Landes beschrieben und durch Profile illustriert. Bunte geographische Karten sind ganz weggelassen und schwarze in geringer Anzahl eingefügt; besonders hervorzuheben sind die drei, welche die Züge der Alpen darstellen (S. 277, 279 und 282). Auf geschichtliche Entwickelung sowohl von Ländern

als von Städten ist Rücksicht genommen, und auch hier sind Karten (S. 381 und 394) und Städtepläne (London, Paris, Rom) gegeben. Die Staatsverfassungen werden in Kürze geschildert. Eine kleine Inkonsequenz in sprachlicher Beziehung ist in späteren Auflagen zu vermeiden. Wir finden S. 82 das Adjektiv „japanesisch" und S. 191 „japanisch, Japaner, Japanese"; wir dürfen gewifs um Ausmerzung des ersten und des letzten dieser Ausdrücke bitten.

Die beiden bunten Karten zu Anfang und Schlufs des Buches gehören zur Handelsgeographie, die mit Recht eine gesonderte Stellung einnimmt.

Die Sonderung der mathematischen Geographie und die Trennung derselben in zwei Teile scheint nicht so berechtigt. Wiederholungen sind dadurch unvermeidlich geworden. Die Darstellung in dem vom Herrn Oberlehrer Dr. Eggers in Norden herrührenden Abschnitte des Anhangs verdient wegen ihrer Klarheit alles Lob. Vielleicht wäre von den in grofser Zahl vorhandenen Formeln allerlei entbehrlich gewesen, dagegen hätte die Lehre von den Kartenprojektionen einige Erweiterungen verdient, auch wären einige Abbildungen von Projektionen erwünscht. Als Vorbild kann dienen der in der naturwissenschaftlich-technischen Umschau von Schwarze, III. Jahrgang, Heft I, enthaltene Artikel nebst Abbildungen.

In den Bilderanhang verwiesen sind alle Abbildungen, die sich nicht unmittelbar auf den Text beziehen; er ist reichhaltiger als der in der Ausgabe B; doch fehlen auch einige Bilder, die dort vorhanden sind (die Korallen auf dem Grunde des australischen Meeres).

Das Inhaltsverzeichnis hat seine zweckmäfsige Stelle am Ende gefunden.

Bei dem reichen Inhalte des Buches ist es zu wünschen, dafs dasselbe nicht nur in der Hand von Schülern bleibe, sondern in weiteren Kreisen zur Belehrung und zum Nachschlagen Eingang finde.

Hildesheim. Adolf Flöckher.

---

1) H. Gebauer, Verhandlungen des 6. deutschen Geographentages zu Dresden. Berlin, Dietrich Reimer, 1886. 238 S. mit einer Karte. 4 M.

In dieser wiederum sehr reichhaltigen Sammlung der Vorträge und Verhandlungen des 6. Geographentages, deren Kenntnisnahme dem Geographielehrer dringend zu empfehlen ist, findet man ein oder, wenn man will, zwei Themata, welche die Schulgeographie unmittelbar angehen.

Direktor H. Matzat (Weilburg) bespricht das Zeichnen im länderkundlichen Unterricht. Während die Frage, ob überhaupt Zeichnen oder Nichtzeichnen, bereits längst im bejahen-

den Sinne entschieden ist, hat sich an den Vortrag eine sehr lebhafte Erörterung über das Wann? oder Wie oft? desselben geknüpft, und während Matzat und Kirchhoff (Halle) dem Zeichnen als einem ganz unerläfslichen und vor allen andern bedeutsamen Unterrichtsmittel nachdrücklich das Wort reden, stellen es Oberlehrer Schneider (Dresden) und Stadtschulrat Krosta (Stettin) nur als ein nützliches, aber nicht regelmäfsig, sondern nur in geeigneter Beschränkung neben den übrigen zu verwendendes Unterrichtsmittel dar. Vor seiner ausgedehnten oder gar überwiegenden Anwendung warnen sie mit zahlreichen aus der Praxis entnommenen Gründen ebenso nachdrücklich, da der Nutzen, welchen Kenntnisse und Auffassungsfähigkeit der Schüler aus einem ausgedehnten geographischen Zeichnen zögen, in keinem Verhältnis stehe zu der aufgewandten Zeit. Beschlüsse sind nicht gefafst worden, aber es scheint, als ob sich die Mehrheit der Versammlung den einschränkenden Freunden des Zeichnens zugewandt habe. Damit aber nicht aus dieser Einschränkung — wie das ja wohl vorkommt — ein Einschlafen des geographischen Zeichnens folgt, wäre eine Resolution darüber am Platze gewesen, unter welchen Einschränkungen es als ein unerläfsliches Hilfsmittel zu behandeln ist.

Matzat hat ferner während seines Vortrages eine Skizze von Mittelitalien als Probe seiner Methode vor der Versammlung gezeichnet und auch eine solche Skizze dem Buche angehängt. Diese Methode beginnt damit — um es in Kürze noch einmal zu wiederholen —, dafs um einen geeigneten Punkt (Mittelpunkt, in diesem Falle die Stadt Rom) mit einem die Entfernungen in Kilometern angebenden Halbmesser konzentrische Kreise beschrieben werden. Auf der Peripherie dieser Kreise (oder in ihrer Nähe) werden dann gewisse Örtlichkeiten als Merkpunkte für die Zeichnung angegeben. Die Entfernung derselben ist jedoch nicht etwa dem Gedächtnis einzuprägen, sondern hat nur als ein für den Augenblick benutztes Hilfsmittel zu gelten. Auf diese Weise will Matzat das schwierig herzustellende und doch seiner Lage nach dem Gedächtnis nicht einzuprägende Gradnetz ersetzen. Eigentümlich ist seiner Methode ferner die Gebirgszeichnung mit dem „Wischer", wodurch dieselbe im Gegensatz zu den anderswo verwandten Umrissen oder Strichen sich zu einer breiten, dunklen Masse gestaltet, in der die höheren Stellen durch um so tieferes Schwarz gekennzeichnet werden. — An die Zeichnung Matzats hat sich dann ein Kampf zwischen der Kirchhoff-Debesschen Methode und der seinigen geschlossen, der ebenso ergebnislos verlaufen ist wie die früheren. Die Gründe für und gegen sind darum nicht minder lesenswert. Bemerkenswert für das Streben nach Vereinfachung auf dem Gebiete des geographischen Zeichnens ist der Umstand, dafs dem alten Seydlitzschen Striche (für Gebirgszeichnung) das Wort geredet worden ist.

Dafs eine schärfere Begrenzung der geographischen Begriffe notwendig sei, sucht Oberlehrer O. Schneider (Dresden) an dem Beispiele „Steppe“ darzulegen, da dieser Begriff vielfach irrtümlich auf die nordischen Tundren und die Savannen, die Grasfluren der Tropen, übertragen werde. Freilich hat der Vortragende seine Resolution, welche durch die Fassung der Begriffe „Steppe“ und „Savanne“ einen Präzedenzfall schaffen sollte, zurückgezogen, weil aus der Versammlung heraus dargelegt wurde, dafs die Sache einmal noch keineswegs spruchreif und es andererseits nicht zweckentsprechend sei, durch solche „Beschlüsse“ der Wissenschaft die Hände binden zu wollen; aber es ist doch dargethan worden, dafs eine schärfere Begriffsbestimmung erstrebenswert und gröfsere Vorsicht in dieser Richtung geboten ist. Sehr beachtenswert ist der Wink des Professors Palacky (Prag), dafs es für den Lehrer am geratensten sei, vor der Begriffsbestimmung die ursächliche Entwicklung der natürlichen, namentlich der pflanzlichen Erscheinungsformen vorzutragen.

Die früher geplante Schöpfung eines selbständigen fortlaufenden geographischen Repertoriums ist unnötig geworden, denn die bedeutenden Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens sind in unerwarteter Weise dadurch gelöst worden, dafs Professor Supan, der Herausgeber von „Petermanns Mitteilungen“, den Anhang derselben zu einem solchen Repertorium gestaltet hat. Dasselbe wird auch den weitgehendsten Ansprüchen Genüge thun können, wenn nur die Zahl der Mitarbeiter um etwas vermehrt und alle neuen geographischen Werke dem Herausgeber jener Blätter zur Besprechung zugesandt werden.

2) A. K. van der Laan, Das Kartenzeichnen nach der Normallinien-Methode. Eine Anleitung für Lehrer und Seminaristen. 8 S. Text und 24 lithographische Kartenskizzen. Hannover, Carl Meyer, 1886. 0,80 M.

Die Methode der „Normallinien“ hat das mit der Kaufmann-Maserschen gemein, dafs sie die zu zeichnenden Länder mit einer Figur von Hilfslinien umspannt oder auch wohl durchzieht; gelegentlich bedient sie sich auch der Matzatschen Kreise zur Angabe der Entfernungen. Die Länge der Linien jener Hilfsfiguren wird eben nach der „Normallinie“ gemessen, d. h. einer zwischen zwei besonders hervortretenden Punkten gezogenen geraden Linie; bei der Provinz Hannover z. B. wird dieselbe zwischen Freiburg an der Elbmündung und „Norden an der Emsmündung“ bestimmt. Als einem früheren Bewohner der zuletzt genannten Stadt sei mir jedoch gestattet einzuwerfen, dafs es sehr kühn, eigentlich unerlaubt ist zu sagen, Norden liege an der Emsmündung; auch Freiburg ist noch ein hübsches Stückchen von der Elbmündung entfernt. Das sind aber so kleine Nachteile, die mit unterschlüpfen, wenn man so stark generalisieren und

daneben noch konstruieren will. Denn „konstruktiv“ ist diese Methode doch in gewissem Sinne, und sie lehnt sich damit gegen den Beschlufs des Berliner Geographentages auf (s. Verhandlungen desselben S. 134, 4. Berlin 1883), welcher jede konstruktive Methode verwirft. Laans Zeichenweise ist aber nicht in dem Mafse konstruktiv wie die von Kaufmann-Maser, welche auch die Linienelemente der Karte (Gebirge, Grenzen u. s. w.) nicht selten durch unwahre und unschöne gerade oder gebrochene Linien ersetzt, vielmehr will Laan durch seine Normallinien die Zeichnung des Gradnetzes ersetzen und den Schüler anleiten, die Punkte der Karte herauszufinden, nach welchen er seine Skizze festzulegen hat. Er soll mit ihr nach der Wandkarte oder dem Atlas zeichnen lernen. Ausführbar ist das gewifs, und allzu schwierig ist es auch nicht, aber es will doch scheinen, als ob sich dasselbe durch die Herstellung eines vereinfachten Gradnetzes mit gewissen Merkpunkten und mit Hilfe des Zentimetermafses, dessen Angaben so leicht in Kilometer umgerechnet werden können, besser erzielen liefse als mit solchen konstruierten Normallinien, die freilich der Schüler „sich nicht für die Ewigkeit merken“ soll (S. 6). Mit Meilen anstatt mit Kilometern hätte der Verf. nun schon garnicht rechnen sollen. Die Darstellung der Bodenerhebungen wird nur auf zwei Karten ausgeführt, sie bedient sich des alten Seydlitzschen Striches. Das Beste an der vorliegenden Methode ist das Streben nach möglichster Vereinfachung des Skizzenzeichnens.

Linden vor Hannover. E. Oehlmann.

---

1) O. W. Thomé, Lehrbuch der Zoologie für Gymnasien u. s. w. Mit 680 Abbildungen. Fünfte, verbesserte Aufl. XV u. 436 S.

Das Buch ist zu bekannt, um einer eingehenden Besprechung zu bedürfen. Zu bemerken dürfte sein, dafs es in der neuen Auflage bei weitem mehr „Schulbuch“ ist als in den früheren. Das Kapitel über die Anatomie des Menschen ist auch jetzt noch nach der erheblichen Kürzung in seinem vollen Umfange kaum auf der Schule durchnehmbar. Zu gute gekommen ist der gewonnene Raum vor allen Dingen der Abteilung „Insekten“, und hier hat der Verleger Mühe und Kosten nicht gescheut, eine Anzahl ganz vorzüglicher Abbildungen anfertigen zu lassen, die dem Buche zu hoher Zierde gereichen. Es existiert in unserer ganzen Schulbuchlitteratur zur Zeit nicht ein Werk, welches hierin dem „Thomé“ auch nur annähernd gleich käme. Dafs es gleichwohl kein blofses Bilderbuch ist, dafs der Text, zumal die Charakterisierung der einzelnen grofsen Familien und Ordnungen, oft in ihrer Art durchaus vollendete Darstellungen sind, ist zur Genüge bekannt. Es ist zu wünschen, dafs dem Buche eine noch weitere Verbreitung zu Teil wird, da nun die Ausstellungen, zu welchen die früheren Auflagen Anlafs gaben, beseitigt sind.

2) **Carl Leonhardt, Vergleichende Zoologie für Schulen.** Mit Berücksichtigung der formalen Stufen. Mit 208 Holzschnitten. Zweite, durchaus umgearbeitete Aufl. Jena, Fr. Maucke, 1887. VI u. 294 S.

Der Inhalt des Buches ist in 3 Pensen oder Kurse geteilt. Kursus I enthält in 40 Kapiteln ebensoviel Tiere, 12 Säugetiere, 13 Vögel, 5 Reptilien und Lurche etc., das letzte ist der Flufskrebs. Wir haben schon mehrfach betont, dafs die Behandlung niederer Tiere in den unteren Klassen uns nicht praktisch erscheint, und wir können uns auch dann nicht damit einverstanden erklären, wenn die Art der Darstellung eine so gute ist, wie im vorliegenden Falle. Die Sprache ist dem Verständnis kleinerer Knaben von VI und V sehr angemessen, und schon dieser Teil des Buches zeigt, wie emsig der Herr Verf. bemüht gewesen ist, sein Buch zu einem guten Schulbuch zu machen. Im Kursus II werden a) Arten, die zu einer Gattung gehören, und b) Arten, die zu einer Familie gehören, abgehandelt. Die Auswahl der zusammengestellten Arten, die Diktion im grofsen und ganzen sind der Stufe, für die sie berechnet sind, wohlentsprechend. Auf S. 111 passiert dem sonst so belesenen Verfasser das Mifsgeschick, die alten insipiden Anekdoten vom Monitor niloticus noch einmal aufleben zu lassen. Sollte Herrn Dr. Leonhardt unbekannt sein, dafs — wie Brehm haarscharf nachgewiesen hat — der Name Warn mit „Warnen“ garnichts zu thun hat, richtiger Wărăn lauten mufs, und dafs der mifsverstandene arabische Name für Eidechse (Warăn nämlich) die Veranlassung war zu dem unpassenden lateinischen Namen Monitor und zu der speziell ad hoc fabrizierten Naturgeschichte? Unrichtig ist ferner (S. 114), dafs Kreuzottern in der Gefangenschaft nicht fressen; sie thun es allerdings, nur versteht es nicht jedweder, sie dazu zu bringen. Kursus III bringt dann, von den Urtieren an aufsteigend, eine Übersicht über das gesamte Tierreich. Da der Verfasser nicht sagt, in welcher Klasse dies Pensum durchgenommen werden soll, da aber aus dem ganzen Zusammenhang hervorgeht, dafs nur die oberen Stufen gemeint sein können für dies mehr als die Hälfte des ganzen Buches umfassende Pensum, so ist hier das systematische Vorwärtsschreiten in einer störenden Weise durchbrochen. Gegen die Darstellung hätten wir ebensowenig, wie gegen die Auswahl der Tiere oder die den einzelnen Abschitten zuerkannte Ausführlichkeit etwas einzuwenden. Der Kursus III als Ganzes ist ein sehr schönes Jahrespensum für Ober-III, aber zwischen ihm und dem zunächst vorhergehenden ist eine Lücke. Auf S. 253 finden wir Beobachtungen Coldwells über die Fortpflanzung von Echidna und Ornithorhynchus, die den bisherigen Beobachtungen und den Angaben eines so gründlichen Forschers, wie Bennett war, direkt widersprechen. Die Sache macht etwas den Eindruck, als hätte Mr. Coldwell in majorem Darwini gloriam die Kluft zwischen Säugetieren und Vögeln à tout prix überbrücken wollen. Dafs

ein Tier das einzige Ei, auf dem die Hoffnung eines ganzen Jahres beruht, in einer Tasche mit sich herumschleppen soll, wie Echidna, klingt denn doch etwas fabelhaft. Wir haben die betreffende Arbeit von Mr. Coldwell nicht einsehen können, es scheint uns aber, dafs derartige nicht ganz zweifellos festgestellte Thatsachen nicht in ein Schulbuch gehören[1]). Die Descendenztheorie ist sonst in dem ganzen Buche sehr in den Hintergrund gestellt. Der Verfasser hat auch hier berücksichtigt, dafs dieselbe nicht in ein Schulbuch gehört. Überhaupt ist die Arbeit und die Mühe, mit welcher der Herr Verf. sein Buch so gänzlich umgestaltet hat, und zwar in Zeit von kaum zwei Jahren, geradezu erstaunlich. Das Buch ist in dieser neuen Gestalt ein Schulbuch geworden, was die erste Auflage entschieden nicht gewesen ist. Von den in der Vorrede ausgesprochenen Sätzen berührt uns besonders sympathisch die Forderung der „Kenntnis der Namen". Dafs diese für den naturgeschichtlichen Unterricht unumgänglich sei, ist eine Wahrheit, die auch manchen Lehrern (wir reden in diesem Falle aus Erfahrung) gar schwer eingeht. Der Wunsch, aus den Korridoren eine Art von zoologischen Museen zu machen, ist leider in den meisten Schulen für jetzt unausführbar. Wohl dem Verfasser, wenn er es in Jena hat ausführen können; denn, wie gesagt, die Idee hat viel für sich. Es wäre bei Neubauten weder kostspielig, noch sonst wie technisch unausführbar, die Wandflächen der Korridore in dieser Weise auszunutzen. Dafs die oft kostspieligen Sammlungen damit besser ausgenützt würden, als es — meistens — jetzt der Fall ist, das bedarf keines Beweises. Die Korridore würden weniger, als es jetzt bisweilen vorkommen soll, als Schlachtfeld dienen können, nun — das wäre kein Nachteil.

Grofs-Lichterfelde bei Berlin. F. Kränzlin.

Joachim Steiner, Sammlung von Maturitätsfragen aus der darstellenden Geometrie. Wien, Hölder, 1887. 114 S. 2 M.

In ähnlicher Weise, wie Martus aus den preufsischen Programmen seine bekannte, überaus wertvolle Sammlung von Abiturientenaufgaben zusammengestellt, hat der Verf. der vorliegenden Schrift aus den Jahresberichten der öffentlichen Realschulen Österreichs die vorstehenden Aufgaben aus der darstellenden Geometrie gesammelt und geordnet. Freilich unterscheidet sie sich insofern sehr wesentlich von der Martusschen Arbeit, als der zweite Teil der letzteren, der die Lösungen mit daran geknüpften überaus lehrreichen Bemerkungen enthält, hier fehlt, indem eben nur die Aufgaben geboten werden. Da übrigens die betr. Disziplin dem

[1]) In der neueren Auflage von Leunis' Syn. I (1886) ist nichts über diese neue Form der Fortpflanzung zu finden.

Bereich der Schulen, für welche diese Zeitschrift bestimmt ist, fern liegt, so mag diese kurze Anzeige genügen.

Züllichau. W. Erler.

K. Gallien, Lehrbuch der Mathematik für höhere Schulen. I. Arithmetik und Algebra. 74 S. 0,80 M. II. Planimetrie. 98 S. 1,20 M. III. Stereometrie und Trigonometrie. 72 S. 1 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886.

Die Arithmetik und Algebra beginnt, nach einigen Erklärungen, in § 1b mit 50 Lehrsätzen und Regeln über die vier Grundrechnungsarten, zu welchen die Beweise in § 1c zusammengestellt sind. Die Einführung der negativen Zahl und die Erweiterung der Gültigkeit jener Regeln für das Gebiet dieser Zahlen sind nicht besprochen; vielmehr werden die Formeln ohne weiteres auch für den Fall verwendet, wo der Minuend Null ist und die Differenz in die negative Zahl übergeht. In der Potenzlehre will der Verf. vermittelst der Sätze, welche nur für Potenzen mit ganzen absoluten Exponenten bewiesen sind, den Nachweis führen, dafs $a^0 = 1$ und $a^{-x} = 1 : a^x$. Derselbe unbegreifliche Fehler wiederholt sich in der Wurzellehre bei den Potenzen mit gebrochenen Exponenten. In dem über Gleichungen handelnden Abschnitte ist eine Reihe nachlässiger Ausdrucksweisen zu tadeln. Die Gleichungen werden in § 7 in identische und algebraische Gleichungen eingeteilt. Nach richtiger Erklärung der ersteren werden die letzteren als solche Gleichungen definiert, deren Seiten „mehr oder weniger verschieden“ sind. Die Substitutionsmethode besteht darin, dafs man den Wert einer Unbekannten aus der einen Gleichung „bestimmt“ und diesen in die zweite einsetzt. Die Additions- und Subtraktionsmethode besteht darin, dafs man „einer Unbekannten einen gleichen Koeffizienten verschafft“ u. s. w. Die folgenden Paragraphen über die Gleichungen zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, die reciproken Gleichungen, die diophantischen Gleichungen, die arithmetischen und geometrischen Reihen, die Zinseszins- und Rentenrechnung, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung und die Kettenbrüche geben nach Art eines Kompendiums — der ganze erste Teil gleicht einem solchen — das Wichtigste aus diesen Gebieten in ansprechender Form. Der binomische Satz ist für positive ganze Exponenten bewiesen; sodann folgt die Bemerkung: „Dieser durch Newton aufgestellte Satz gilt auch für negative ganze und für positive und negative gebrochene Exponenten. Der Beweis wird durch die Methode der unbestimmten Koefficienten geführt.“ Bei der Besprechung der letzteren Methode ist aber von diesem Beweise nicht mehr die Rede. Mit unendlichen Reihen wird operiert, ohne je nach ihrer Konvergenz zu fragen. Man kann ja wohl geltend machen, dafs

die geringe Bedeutung, welche die Reihen für e^x, $\sin x$, $\cos x$, $l(1+x)$ in dem Unterrichte haben (die Aufgabensammlung von Martus enthält nicht ein Dutzend Beispiele über diesen Gegenstand), nicht den Aufwand an Zeit lohnt, welchen eine eingehende Behandlung der unendlichen Reihen erfordert. Es würde sich aber aus diesem Umstande eher die Berechtigung zur gänzlichen Beseitigung als zur ungründlichen Behandlung des Gegenstandes ergeben.

Die Planimetrie beginnt mit 12 Lehrsätzen über die Winkel. Man vergleiche damit die geringe Anzahl solcher Sätze bei Euklid und bedenke, dafs unsere veränderten Grundlagen eine noch geringere Anzahl von Beweisen erfordern. Das Bestreben, recht viel zu beweisen, führt hier und auch in andern Lehrbüchern nicht zu erhöhter Gründlichkeit, sondern zur Verschlechterung der Systematik. In der Parallelentheorie ist der Satz „durch einen Punkt aufserhalb einer Geraden läfst sich zu derselben nur eine Parallele ziehen", welcher sonst als Grundsatz angenommen wird, hier zum Lehrsatz erhoben. In dem Beweise heifst es: „Die Linie AB liegt aber in einem der 4 Winkelräume (um einen Punkt), also mufs sie bei hinreichender Verlängerung sämtlicher Linien wenigstens einen Schenkel der vier Linien schneiden." Diese Behauptung stimmt genau mit dem folgenden Lehrsatz überein: „Wenn eine Gerade eine von zwei Parallelen schneidet, so schneidet sie auch die andere." Die Gerade und die geschnittene Parallele bilden die 4 Winkel um einen Punkt, und die zweite Parallele mufs den Schenkel des Winkels schneiden, mit welchem sie nicht parallel ist So ist also hier ein Satz auf den folgenden und dieser wieder auf den ersten zurückgeführt! Der Verf. legt grofsen Wert darauf, viele Lehrsätze, aber durchaus keine Aufgaben in das System aufzunehmen. Nicht einmal die Fundamentalaufgaben über das Halbieren von Strecken oder Winkeln und über das Errichten oder Fällen von Senkrechten kommen hier vor. — In Nr. 105 soll der Satz bewiesen werden, dafs um ein Dreieck nur ein Kreis beschrieben werden kann. Aus dem Beweise geht aber nur hervor, dafs der Schnittpunkt der Mittelsenkrechten das Centrum eines solchen Kreises ist; dafs es keine Kreise um das Dreieck giebt, welche ihren Mittelpunkt aufserhalb der Mittelsenkrechten haben, mufs noch gezeigt werden. Dieser Mangel hängt damit zusammen, dafs die geometrischen Örter nicht behandelt sind. Von den beiden Behauptungen, welche einen solchen Ortssatz ausmachen, ist allemal nur die eine als Lehrsatz ausgesprochen. Eigentümlich ist, dafs der Verfasser die Lehre von den Proportionen nicht in der Arithmetik, sondern in der Planimetrie behandelt. In der Kreisberechnung ist der Grundsatz verwendet, dafs der Kreis als regelmäfsiges Vieleck von unendlich vielen und unendlich kleinen Seiten aufgefafst werden kann, was Nachahmung verdient. An-

dere Lehrbücher suchen diesen Satz durch Scheinbeweise zu umgehen. Im übrigen zeigt die Planimetrie keine bemerkenswerten Abweichungen von den vorhandenen Lehrbüchern, so dafs eine weitere Besprechung unnötig ist. Dasselbe gilt von der Stereometrie.

Was die Trigonometrie betrifft, so haben wir schon an einer andern Stelle dieser Zeitschrift (1886 S. 625) geltend gemacht, dafs der gewöhnlichen Behandlung der Trigonometrie ein Mangel an Gründlichkeit und Einheit zum Vorwurf gemacht werden kann[1]). Derjenige Teil der Trigonometrie, welcher als Goniometrie bezeichnet wird, ist nämlich der Koordinaten-Geometrie entlehnt und kann nur demjenigen verständlich sein, welcher den Definitionen trigonometrischer Funktionen die Ziele der analytischen Geometrie unterzuschieben vermag. Die Goniometrie stellt in dem Schulunterricht ein fremdartiges Kapitel dar, für welches man sowohl die Grundlage als auch die gewissenhafte Durchführung in der eigentlichen Trigonometrie vermifst. Doch soll das vorliegende Buch nicht von diesem Standpunkte aus beurteilt, sondern mit andern Lehrbüchern, welche im wesentlichen nach derselben Methode geschrieben sind, verglichen werden. Es sind in den Lehrbüchern zwei Darstellungsarten zu unterscheiden. Die eine findet sich in Mehlers Elementen der Mathematik. Daselbst werden die Funktionen sofort als Projektionen des Einheitsradius erklärt. Dazu ist angegeben, mit welchen Vorzeichen diese Funktionen je nach ihrer Lage genommen werden sollen, ohne von der Wahl positiver Richtungen oder von positiven und negativen Strecken im allgemeinen zu reden. Die zweite Darstellungsart findet sich in den meisten Lehrbüchern der Trigonometrie. Zufolge derselben werden die Funktionen zuerst als Verhältnisse der Seiten eines rechtwinkeligen Dreiecks aufgefafst. Später wird eine zweite, allgemeinere Definition gegeben; die Funktionen werden wiederum als Verhältnisse dargestellt, aber das eine Glied eines solchen Verhältnisses wird mit einem Vorzeichen behaftet, während das andere absolut genommen wird, ohne dafs für diesen auffallenden Umstand ein Grund angegeben werden könnte. Die Vorzeichen der Funktionen sind, wie man behauptet, die Folge davon, dafs auf gewissen Achsen positive Richtungen ausgewählt werden, und demgemäfs gewisse Strecken positiv oder negativ genommen werden müssen. Diese Behauptung erweist sich in der Folge als unrichtig. Es wird nämlich im Verlauf der trigonometrischen Entwickelungen durchaus nicht mit positiven und negativen Strecken operiert. Man leitet sogar beim Kosinussatze für das spitzwinkelige und das stumpfwinkelige

---

[1]) Man vergleiche damit die Trigonometrie in R. Baltzers Elementen der Mathematik, welche an Gründlichkeit und pädagogischer Brauchbarkeit nichts zu wünschen übrig läfst.

Dreieck zwei gesonderte Formeln ab, um ja nur absolute Längen in Rechnung zu bringen. Zuletzt setzt man aber doch den Kosinus des Winkels positiv oder negativ, obgleich auf keiner Seite des Dreiecks eine positive Richtung gewählt wurde. Diese und andere Bedenken liegen bei der ersten (Mehlerschen) Darstellungsweise fern, so dafs dieselbe in Beziehung auf Konsequenz entschieden vorzuziehen ist. Jedoch hat diese Methode den Nachteil, dafs die Goniometrie am Anfange behandelt werden mufs. Die Entwickelung schreitet vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Schwereren zum Leichteren fort, was den pädagogischen Grundsätzen widerspricht. Die zweite Darstellungsart hat dagegen den grofsen Vorteil, mit dem leichtesten Kapitel der Trigonometrie, welches vom rechtwinkeligen Dreieck handelt, beginnen zu können. Die uns vorliegende Trigonometrie folgt nun der zweiten Darstellungsart, aber ohne die pädagogischen Vorteile derselben auszunützen. Es werden zu Anfang dem rechtwinkeligen Dreieck nur zehn Zeilen gewidmet; darauf folgt die Goniometrie mit 14 Seiten und sodann die Auflösung der rechtwinkeligen Dreiecke, welche der Goniometrie vorausgehen sollte, in fünf Zeilen. Infolge dessen zeigt das Buch von beiden oben besprochenen Darstellungsarten nur die Nachteile ohne die entsprechenden Vorzüge.

Wir haben in keinem der drei Teile dieses Lehrbuches Änderungen oder Verbesserungen gefunden, welche diese Schrift vor den gebräuchlichen Büchern auszeichneten. Auch hat der Verf. kein Vorwort beigefügt, aus welchem zu entnehmen wäre, wodurch sein Werk der Schule anders, beziehungsweise besser dienen soll als sonstige Schulbücher.

Metz. Hubert Müller.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Der erste allgemeine deutsche Neuphilologentag[1]).

Die Idee der Gründung eines Verbandes der Neuphilologen Deutschlands, von dem Marburger Professor Dr. E. Stengel angeregt und vom Verein für neuere Sprachen zu Hannover eifrig verfolgt, zeigte sich als sehr zeitgemäfs und war vom schönsten Erfolge gekrönt. Nachdem im März und Mai 1886 die ersten Aufrufe erlassen waren, erschienen in den ersten Oktobertagen 133 neuphilologische Universitäts-Professoren und Schulmänner in Hannover, und der Verband war bereits im ganzen auf 305 Mitglieder angewachsen. Es zeigte sich am Schlusse der Versammlung, dafs eine bleibende Schöpfung ins Leben gerufen war, und man giebt sich wohl nicht mit Unrecht der Hoffnung hin, dafs die nächste Versammlung doppelt und dreifach so stark besucht sein werde. Zu diesem Zwecke erläfst der Verband folgenden Aufruf:

Zweiter deutscher Neuphilologentag in Frankfurt a. M.
zu Pfingsten 1887.

Alle diejenigen Herren, welche dem Verbande der neuphilologischen Lehrerschaft für das Jahr 1887 weiter angehören oder demselben neu beitreten wollen, werden höflich ersucht, ihren Beitrag (1 M in Briefmarken oder 1,05 M mit Postanweisung) an den Herrn Dr. Kortegarn, Direktor der Wöhlerschule in Frankfurt a. M., einzusenden und zwar mit der Bemerkung, ob ein Erscheinen auf der zweiten allgemeinen Neuphilologen-Versammlung zu Frankfurt beabsichtigt wird.

Aus den Satzungen des „Verbandes der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft" seien die wichtigsten Paragraphen hier citiert:

§ 1. Der Verband bezweckt die Pflege der neueren Philologie, der germanischen wie der romanischen, und insbesondere die Förderung einer lebhaften Wechselwirkung zwischen Universität und Schule, zwischen Wissenschaft und Praxis.

§ 2. Diese Aufgabe wird erstrebt:

---

1) Wir schliefsen uns in dem folgenden Bericht an die Schrift an: Verhandlungen der Neuphilologen. Erster Jahrgang 1886. Verhandlungen des ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 4., 5. und 6. Oktober 1886 zu Hannover. Nebst einem Verzeichnis der Neuphilologen Deutschlands. Hannover, Carl Meyer, 1886. 86 S. 2 M.

a) durch in der Regel alljährlich wiederkehrende Versammlungen, auf denen wissenschaftliche und praktische Fragen aus dem Gebiete der neueren Sprachen erörtert werden,

b) durch Gründung von Vereinen, welche wieder untereinander in Verbindung treten, und welche die vereinzelt wohnenden Vertreter und Freunde der neueren Sprachen an sich anschliefsen, und zuletzt

c) durch gemeinsame Unterstützung aller auf die Hebung des neusprachlichen Studiums gerichteten Bestrebungen im In- und Auslande.

§ 3. Mitglied des Verbandes wird jeder Professor oder Lehrer der neueren Sprachen, sowie andere Schulmänner und auch Nichtfachmänner, welche sich für die Bestrebungen desselben interessieren, gegen Entrichtung eines jährlichen, vor dem Verbandstage einzuzahlenden Beitrages von 1 M (in Briefmarken oder 1,05 M mit Postanweisung).

§ 8. Der Vorstand besteht aus drei Vorsitzenden, einem Universitätslehrer, einem Schulmann und dem Vorsitzenden des Vereins für neuere Sprachen, an dessen Wohnort die nächste allgemeine Versammlung stattfinden soll, oder einem an dem gewählten Versammlungsorte ansässigen Neuphilologen.

Aufser diesen Satzungen und dem erwähnten Aufrufe enthält der uns vorliegende Bericht über die Verhandlungen: die Tagesordnung, die Abrechnung, welche einen Überschufs von 430 M ergab, eine Liste der Teilnehmer, sowie der übrigen Mitglieder des Verbandes und ein noch nicht ganz vollständiges, nach Städten geordnetes Verzeichnis aller, ca. 2000 Neuphilologen Deutschlands vom Realgymnasiallehrer Ide in Kassel, Orleansstrafse 43, welcher alle Verbesserungen und Ergänzungen seitens der Herren Fachgenossen dankbar entgegennimmt; vor allem aber einen Bericht über die dreitägigen Verhandlungen, welche unter dem Vorsitze der Herren Oberlehrer Dr. Ey-Hannover, Professor Dr. Zupitza-Berlin und Professor Dr. Sachs-Brandenburg stattfanden. (Schriftführer: Dr. Kasten-Hannover, Oberlehrer Dr. Schmidtmann-Hannover, Oberlehrer Dr. Rhode-Lübben; Kassenmeister: Reallehrer Rysel-Hannover.)

Die Verhandlungen eröffnete der Vorsitzende Oberlehrer Dr. Ey mit einer Entwickelung der Vorgeschichte, der Grundgedanken und der Ziele des neugegründeten Verbandes, wie sie in kurzen Worten in den Satzungen niedergelegt sind. Der Verband schliefst sich nicht an die allgemeinen Philologenversammlungen an, noch weniger aber will er sich zu jenen in Gegensatz stellen; er glaubt jedoch mit Recht nur in Selbständigkeit und Unabhängigkeit gedeihen zu können. Es ist nun auch für die Neuphilologen die Zeit gekommen, sich enger zusammenzuschliefsen. Spezialisierung und Centralisierung heifst hier die Losung. Während aber auf den allgemeinen Philologenversammlungen in neuerer Zeit unter den Neuphilologen selbst eine beklagenswerte Trennung der Universitätsprofessoren und der Lehrer, der romanisch-germanistischen und der „neusprachlichen“ Sektion stattgefunden hat, gehen in dem neugegründeten Verbande Schule und Universität Hand in Hand. Der Verband will Wissenschaft und Schule vereinigen, zur Lösung wissenschaftlicher wie pädagogischer Fragen beitragen, vor allem aber „das von einer gröfseren Anzahl der Besten als gut Erkannte in schnelleren Umlauf setzen.“ „Universität und Schule, Theorie und Praxis müssen sich durch ganz Deutschland zu einem lebendigen Wechselverkehr für die Förderung und Lösung dieser Aufgabe verbinden.“ In seinem geschickten, zugleich mafs- und

schwungvollen Vortrage deutet Herr Dr. Ey einige wenige der eben vorliegenden grofsen Aufgaben an, aber diese wenigen Aufgaben sind so wichtig und so schwierig, dafs wir noch geraume Zeit an ihrer Lösung arbeiten werden:

1. Die Reform der Methode des Sprachunterrichts. Die einzelne Persönlichkeit soll wenn möglich die Grammatik ersetzen. Die altphilologische Weise soll verlassen und der umgekehrte Weg eingeschlagen werden. Der Schriftsteller und der Lehrer, beides lebendige Wesen, sollen mit ihrem Hauche den unter dem Druck öden Regelwerks schwer atmenden neusprachlichen Unterricht zu einem erfolgreicheren Dasein erwecken.

2. Die Reform der Vorbildung der Sprachlehrer. Es handelt sich darum, die Mittel und Wege zu finden, den künftigen Lehrern des Englischen und Französischen die praktische Kenntnis dieser Sprachen zu übermitteln, für welche es vielfach noch an geeigneten Einrichtungen fehlt, dabei aber den wissenschaftlichen „Standard" in der Hauptsache beizubehalten, vielleicht mit Aufgabe dieser oder jener Details.

3. Die Reform des neuphilologischen Unterrichts durch Ausschlufs von Nichtneuphilologen, welchen noch immer in sehr beträchtlicher Anzahl der neusprachliche Unterricht übertragen wird. Ohne ihre Beseitigung kann auch die Methode des Unterrichts nicht verbessert werden. Denn ein französisches Lehrbuch, welches den neueren Prinzipien huldigt, die Lektüre zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts macht, die Grammatik daraus entwickelt und freie Sprechübungen daran anknüpft, ein solches Lehrbuch kann keine Schule brauchen, an welcher Nichtneuphilologen den Unterricht erteilen. Schon mehrmals hat der Referent von Direktoren das Wort hören müssen: „Zu einem solchen Buche müfsten meine Lehrer ja Französisch verstehen!"

4. Die Frage der Verbesserung der Lage der deutschen neuphilologischen Studierenden in England und Frankreich; denn ein längerer Aufenthalt in diesen beiden Ländern ist zu unserer Vorbildung unerläfslich und unsere Lage im Auslande oft sehr schwierig.

5. Die Bildung von neusprachlichen Vereinen (deren es bis jetzt wohl nur je einen in Berlin, Kassel, Danzig, Dresden, Frankfurt a. M., Hamburg und Hannover giebt), in allen Teilen Deutschlands, mit Lesezimmern oder Lesezirkeln und regelmäfsigen Versammlungen.

Den zweiten Vortrag hielt Herr Oberlehrer Dr. Klinghardt-Reichenbach über „die Realien im neusprachlichen Unterricht und in der Neuphilologie". Er wies in der Behandlung dieses Themas in der That auf einen der Verbesserung sehr bedürftigen Punkt hin, und seine folgende Hauptthese wurde daher auch mit Ausschlufs des eingeklammerten Satzes angenommen: „Der französisch-englische Unterricht und die neuphilologische Wissenschaft (bisher fast ausschliefslich auf die sprachliche Seite der modernen Kulturentwickelung gerichtet) haben sich künftighin — nach dem Muster des griechisch-lateinischen Unterrichts — mehr und mehr noch mit den realen Lebensäufserungen der modernen Völker zu beschäftigen." Wenn auch Professor Zupitza den Vorwurf zurückwies, dafs bei den Staatsprüfungen keine Frage über Realien gestellt würde, und mitteilte, dafs das von ihm speziell geschehe, sowie dafs er seit langer Zeit ein Kolleg über Realien vorbereite, — wenn auch Professor Sachs meinte, dafs Herr Klinghardt zu schwarz gesehen, dafs seine Ausführungen auf Verhältnisse pafsten,

wie sie vor dreifsig Jahren bestanden, und wenn auch aufser den beiden genannten Herren noch manche andere Universitäts- und Gymnasiallehrer keinen Vorwurf verdienen — ein Vorwurf sollte überhaupt wohl nicht ausgesprochen werden; es galt mehr eine Reform anzuregen —, so lehrt doch ein Blick in die Schulprogramme und besonders in die Schulausgaben, vielleicht auch in die eigene Privatbibliothek, wie sehr Herrn Klinghardts Ausführungen im allgemeinen berechtigt sind. Er hat gewifs nicht unrecht, wenn er behauptet, dafs die deutschen Gymnasiasten mehr von dem Kulturleben der Griechen und Römer als von dem ihrer englischen und französischen Nachbarn erfahren; er hat ganz recht, wenn er verlangt, dafs bei der Auswahl der Lektüre auch der Gesichtspunkt der kulturgeschichtlichen Bildungselemente und nicht nur stilistische Gesichtspunkte mafsgebend seien; er hat aus der Seele vieler Lehrer gesprochen und ich empfinde lebhaft mit ihm, wenn er klagt, „wie mühevoll es ihm oft sei, die nötige Belehrung zusammenzusuchen", z. B. „über Zustände des englischen Volkslebens", ich füge auch die Details der englischen Verfassung hinzu. Es ist nur allzubekannt, dafs die üblichen Ausgaben mit Anmerkungen einen gerade da im Stich lassen, wo man sie nötig hätte, oder dafs sie sich mit Weglassung der schwer zu erklärenden Stellen aus der Klemme ziehen. Den Verfassern solcher Ausgaben fehlt es oft nicht weniger an geeigneten Hülfsmitteln als uns selbst. Ich glaube daher, dafs die Forderungen Klinghardts vollständig berechtigt sind und nur gute Früchte tragen werden. Aus seinen weiteren erst auf der nächsten Neuphilologenversammlung zur Abstimmung kommenden Thesen seien noch angeführt: 3. Die Klassenlektüre ist mit Rücksicht auf möglichst reichen Inhalt an nationalen Realien auszuwählen und mit sorgfältigem Kommentar zu versehen. 5. Zum Gebrauche für die Lehrer sind eine Reihe verlässiger Handbücher über die verschiedensten Gebiete des französischen und englischen Kulturlebens abzufassen. — Ferner wünscht Klinghardt noch, dafs die Professoren und die Zeitschriften diese Bestrebungen unterstützen.

Am 2. Tag sprach Herr Oberlehrer Dr. Ahn-Lauterberg über das Thema: „Inwieweit die Ergebnisse der Lautphysiologie und Phonetik für das elementare Studium der neueren Sprachen verwertet werden können bezw. dürfen." Er huldigt der gesunden Ansicht, dafs „gelehrte Erörterungen über Phonetik dem Kinde unverständlich sind", dafs „Kinder lediglich durch Nachahmung lernen", dafs „das wiederholte richtige Vorsprechen der fremden Laute seitens des Lehrers immer die Hauptsache bleibt." Er verwirft infolgedessen mit Recht die sogenannte phonetische Transskription und will nur die Resultate der Phonetik insoweit berücksichtigt haben, als sie zur korrekten und sicheren Erzeugung fremder und schwieriger Laute und Lautverbindungen nötig sind: „Eine ausführliche systematische Darstellung der Phonetik ist aus dem Sprachunterrichte fernzuhalten." Die Debatte über die Ahnschen Thesen ergab „einige Gegenstimmen abgerechnet, die Zustimmung der Versammlung."

Im Anschlufs an diese Debatte wird die von Prof. Dr. Stengel beantragte Resolution angenommen: „Der Anfangsunterricht darf unter keinen Umständen Lehrkräften übertragen werden, welche keine Lehrbefähigung dafür erlangt haben."

Sehr interessant war der daran sich anschliefsende Vortrag von Professor Dr. Trautmann-Bonn über „Zungen-r und Zäpfchen-r in den

neueren Sprachen und in der Schule", dessen Inhalt bereits in seinem Aufsatze über die R-Laute (Anglia III) und in seinem Buche „Die Sprachlaute im allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im besonderen" (Leipzig 1884—86) ausführlich dargelegt sind. Er führt aus, dafs das altfranzösische r bis Ende des 16. Jahrh.s Zungen-r war, dafs die Précieuses das Zäpfchen-r aufbrachten, dafs das Schnarren oder Schnercheln, *parler gras*, *grasseyer* erst von ihnen aus sich in die Pariser Gesellschaft und von da in ihre Äffin, die vornehme deutsche Gesellschaft, verbreitet habe, und dafs wir heute soweit seien, dafs in Berlin, Hannover, Leipzig, Dresden etc. von allen Eingeborenen das Zäpfchen-r gesprochen wird. Er beklagt dies und will, dafs die deutsche Schule Anstrengungen mache, das häfsliche Zäpfchen-r im Deutschen zu beseitigen. Seine Thesen werden, der Mehrzahl nach, angenommen, die zuletzt erwähnte einstimmig.

Der 3. Tag wurde mit der Debatte einiger formeller Fragen eröffnet, an welchen sich u. a. auch Direktor Dr. Bach-Berlin beteiligte. Die Versammlung begrüfste darauf als Mitglieder des Verbandes den amerikanischen Professor White von der Cornell-University in Ithaka und den Vertreter der Groninger Universität, Professor van Hamel, welcher in einer Ansprache den kümmerlichen Stand der Neuphilologie in Holland beklagte.

Sodann sprach Professor Dr. Körting über „die Organisation des neusprachlichen Universitätsunterrichts". Er fordert u. a.:

1. dafs das Englische auf allen deutschen Gymnasien fakultativer Lehrgegenstand werde;

2. dafs das Examen für „allgemeine Bildung" beseitigt werde, welches überdies durch das abgelegte Abiturienten-Examen als bereits erledigt gelten darf, und dessen nochmalige Forderung höchst nachteilig wirkt, wie die Erfahrung sattsam gezeigt hat;

3. Trennung der romanischen von der englischen Philologie, sowohl als Studium des künftigen Lehrers wie als Amt des Dozenten auf der Universität, da beide Einzelphilologieen in keinem inneren, organischen Zusammenhange miteinander stehen, und es praktisch gegenwärtig nicht möglich ist, dafs ein Mann beide Philologieen beherrsche;

4. Errichtung von aufserordentlichen Professuren für Volks- und Spätlatein sowie für nachklassische Litteratur und für skandinavische Philologie;

5. Errichtung von gut organisierten Lektoraten, beziehentlich Stellen für „Assistenten, welche unter Anleitung der Professoren methodische Schreib- und Sprechübungen anzustellen haben";

6. Errichtung von neusprachlichen Instituten in Paris und London, oder doch Begründung einer angemessenen Zahl von Reisestipendien.

Den Schlufsvortrag hielt Professor Marelle: „De la prononciation et la modulation du français enseignées à haute voix", in welchem er Satz-, Wort- und Ausdruckston unterschied, auf den Unterschied der Aussprache des stummen *e* in Poesie und Prosa einging und mit den beherzigenswerten Worten schlofs: „Der deutsche Neuphilologe ist bereits ein ausgezeichneter Sprachgelehrter, er mufs aber auch ein Sprachkünstler werden, um ein vollkommener Sprachlehrer zu sein."

Berlin. W. Mangold.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. **O. Henke, Die Vorschulen der höheren Lehr-Anstalten.** Ein Gutachten. Barmen, Hugo Klein, 1887. 47 S. — Die Veröffentlichung dieses Gutachtens, das sich zunächst auf die Verhältnisse in Barmen bezieht, ist vollständig durch das allgemeine Interesse gerechtfertigt, welches der Frage zugewendet ist, ob die Vorschulen unserer höheren Lehranstalten beizubehalten seien. Von rein pädagogischem Standpunkte ist die Frage entschieden zu bejahen.

2. **J. Mähly, Zur Kritik lateinischer Texte.** Basel 1886. 42 S. 4. — Am zahlreichsten sind behandelt Stellen aus den Werken des Cicero, des Quintilian und des Philosophen Seneca.

3. **Th. Heine, Studia Aristotelica. I. Aristoteles: Über die Arten der Tragödie.** Progr. des Gymnasiums zu Kreuzburg O.-S. 1887. 29 S. 4.

4. **Friedrich Reuss, Kritische und exegetische Bemerkungen zu Xenophons Anabasis.** Progr. des Kgl. Gymnasiums zu Wetzlar. 1887. 23 S. 4.

5. **Heinrich Selling, Ursprung und Messung des homerischen Verses.** Beilage zu dem Jahresberichte über das Realgymnasium zu Münster i. W. 1887. 20 S. 4.

6. **Zeitschrift für deutsche Sprache.** Herausgegeben von **Daniel Sanders.** Hamburg, Verlag von J. F. Richter. Heft 1, April 1887, 48 S. Monatlich erscheint ein Heft; Preis vierteljährlich 3 M.

7. **Meyers Volksbücher.** Leipzig, Bibliographisches Institut. Jedes Heft 10 Pf. — Erschienen sind soeben Nr. 102—150 mit folgendem Inhalt: **Goethe,** Wahlverwandtschaften, Faust II; **Schiller,** Maria Stuart; **Shakespeare,** Lear, Richard III; **Byron,** Manfred, Kain; **Jean Paul,** Siebenkäs, Komet; **Hauff,** Sängerin, Ritter von Marienburg, Karawane, Scheik von Allessandria, Wirtshaus im Spessart; **Körner,** Erzählungen; **Hoffmann,** Der unheimliche Gast, Don Juan; **Sophokles,** König Ödipus; **Euripides,** Medea; **Milton,** Verlorenes Paradies; **Molière,** Die gelehrten Frauen; **Björnson,** Bauern-Novellen; **Defoe,** Robinson Crusoe; **Merimée,** Ausgewählte Novellen. — Die Ausstattung dieser Bücher ist gut, der Preis erstaunlich billig.

8. **Klopstocks Oden** (in Auswahl). Mit Einleitung und Anmerkungen von **Christoph Würfl.** Hölders Klassiker-Ausgaben für den Schulgebrauch. Wien, Alfred Hölder, 1887. 45 Kr. — Die Anmerkungen sind recht brauchbar.

9. **Friedrich Perle, Die historische Lektüre im französischen Unterricht auf Realgymnasien und Realschulen.** Oppeln, Eugen Francks Buchhandlung (Georg Maske), 1886. 66 S. 1,20 M.

10. Karl Frey, Das Leben des Perikles. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums in Bern. 1887. 30 S. 4.

11. Ernst Oehlmann, Die Fortschritte der Ortskunde von Palästina. I. Teil. Mit einer Karte des Sees Genezareth. Progr. des Kgl. Ulrichs-Gymnasiums zu Norden. 1887. 24 S. 4.

12. The Home Journal. A Semi-Monthly Periodical for the Furtherance and Promotion of the English Language among Germans. Vol. II. Nr. 13.

13. Karl Stein, Aula und Turnplatz. Schulliederbuch für die jungen Tenor- und Baſsstimmen in Gymnasien und Realschulen, 3- und 4stimmig bearbeitet. Fünfte, unveränderte Auflage. Wittenberg, R. Herrosé, 1887. — Gute Auswahl bei gefälligem Satz haben diese Sammlung schnell beliebt gemacht. Die weite Verbreitung ist eine wohlverdiente.

14. Programm für den VI. Internationalen Kongreſs für Hygiene und Demographie zu Wien vom 26. September bis 2. Oktober 1887. 46 S.

15. Der gute Kamerad. Spemanns illustrierte Knaben-Zeitung. Heft 4.

16. Deutsche Jugend. Knaben-Zeitschrift, herausgegeben von Julius Lohmeyer. IV 1.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Über unsere Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen.

Für alle irgendwie ersinnbaren Bedürfnisse des Unterrichts sehen wir Schulbücher aller Art in Hülle und Fülle hervorsprießen. Namentlich ist der lateinische Unterricht mit Hülfsmitteln in einer mehr als ausreichenden Weise bedacht worden. Ja, wer die Fülle des sich Darbietenden überschaut, sollte es kaum für möglich halten, daſs in irgendwelcher Hinsicht dem Wunsche der Lehrenden auf diesem Gebiete noch etwas übrig gelassen sei. Gleichwohl wird es bei genauerem Hinsehen ohne weiteres klar, daſs nicht für alle Stufen des Unterrichts eine gleich reiche Auswahl an Übungs- und Hülfsbüchern vorhanden ist. Übergroſs ist der Reichtum für die unteren Klassen, recht stattlich auch noch für die mittleren Klassen; was die oberen aber betrifft, so kann man von Überfülle nicht mehr reden; ja, es tritt wohl der Fall ein, daſs viele sich sehnsüchtigen Blickes nach einem durchaus passenden Hülfsbuche umschauen. Vor allem gilt dies von den Übungsbüchern zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Eine besonders freundliche Aufnahme ist den Variationen von Schultheſs zu teil geworden. Ebenso hat es den Arbeiten von Rosenberg, Klaucke, Braut, Gidionsen nicht an Anerkennung gefehlt. Auch die neulich erschienenen Vorlagen von Schmalz werden sich manchen Freund erwerben. Gleichwohl kann es nicht zweifelhaft sein, daſs der Hauptpreis auf diesem Gebiete noch zu gewinnen ist.

Mit jedem Wechsel in wesentlichen Punkten der Didaktik werden natürlich andere, demgemäſs gestaltete Hülfsbücher nötig. Auch die Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen sind von dem Wehen des pädagogischen Zeitgeistes nicht unberührt geblieben. Während man in den früher erschienenen Büchern dieser Art es sich nur im allgemeinen angelegen sein lieſs, dem Inhalte nach dieser Alters-

und Bildungsstufe Angemessenes zu bringen, bemüht man sich jetzt zwischen diesen Übungen und den in den oberen Klassen gelesenen Schriftstellern eine möglichst enge Verbindung herzustellen. Noch straffer wird das Band angezogen hinsichtlich der Form und des sprachlichen Materials. Bisweilen sieht man auch auf den Zusammenhang des Inhalts verzichten und aus dem Sprachmaterial des alten Autors ein anderes Gedankengebäude aufführen. Der Idee der Konzentration gemäfs will man jetzt die verschiedenen Seiten des lateinischen Unterrichts zu einer einheitlichen Wirkung zusammenfassen. Nicht blofs die Übersetzungsübungen sollen mit der Theorie der Grammatik und Stilistik einen innigen Bund eingehen, sondern man will auch, dafs sie im wesentlichen, ebenso wie die lateinischen Aufsätze, Reproduktionen der Lektüre seien. So wird das ganze Streben des Unterrichts von mehreren Ausgangspunkten aus in eine Bahn gelenkt, und man glaubt sich der Hoffnung hingeben zu dürfen, dafs auf diese Weise das Gelesene seine volle Kraft entfalten und sich tiefer in die Seelen der Schüler hineinarbeiten wird.

Ebenso ängstlich hütet man sich, hinsichtlich des sprachlichen Materials die Kraft des Schülers durch Zersplitterung seiner Aufmerksamkeit zu lähmen. Äufsere Hülfe möchte man ihm keine bieten, auch das deutsch-lateinische Lexikon ist fast in den Bann gethan: alles, was nötig ist zur glücklichen Bewältigung der zugemuteten Schwierigkeiten, soll er in seinem eigenen Wissen und im Texte des gelesenen Schriftstellers finden können. Überall sucht man Fäden weiterzuspinnen, in das ungeordnete Chaos der Vorstellungen Licht zu bringen und das sich gegenseitig hemmende Nebeneinander der Wissenselemente in ein innigst verbundenes, festgewebtes und in seinen einzelnen Teilen an gegenseitigen Stützen möglichst reiches Ineinander zu verwandeln.

Dies wenigstens ist das pädagogische Ideal, auf welches die neueren Übersetzungsbücher zielen. Man hat sie deshalb auch lobend als methodische Bücher den unmethodischen Büchern von Seyffert und Süpfle gegenübergestellt, welche früher uneingeschränkt herrschten und sich auch jetzt noch dem Andrange des Neuen gegenüber siegreich behaupten. Ohne Zweifel lebt in den jüngst erschienenen Büchern der Art eine pädagogische Idee, so weit sie auch von einer klaren Ausprägung dieser Idee entfernt sein mögen. Anderseits aber wäre es unbillig, sagen zu wollen, dafs die Übungsbücher früherer Generationen aufs Geratewohl von Männern zusammengeschrieben worden seien, welche einzig ihrer Kenntnis des Lateinischen vertrauend sich um Pädagogik nie bekümmert hatten. Nur dies kann man zugeben, dafs die Pädagogik jener sich bei dem Naheliegenden beruhigte, was jeder klare Kopf zu erkennen vermag, ohne dafs er sich erst die Brille der Psychologie aufzusetzen braucht. Bei einer unparteiischen Prüfung der früheren unmethodischen und der jetzigen

methodischen Übungsbücher dieser Gattung möchte das Ergebnis dieses sein, dafs gewisse Fehler beiden gemeinschaftlich sind und dafs auch gewisse unentbehrliche Eigenschaften in gleicher Weise bei beiden vermifst werden.

Hinsichtlich der deutschen Form wird jeder unbefangene Beurteiler an allen Büchern dieser Art viel auszusetzen finden; hinsichtlich des Inhalts wird man der neuen Büchergeneration allerdings diesen Vorzug zugestehen können, dafs sie die Aufmerksamkeit des Schülers planvoller lenken, wird aber auch mit dem Tadel nicht zurückhalten dürfen, dafs sie, im ganzen genommen, gedankenärmer und langweiliger geworden sind.

Betrachten wir zunächst die Form. Ich sehe ab von den einzelnen Nachlässigkeiten, deren sich in der ersten Auflage selbst guter Bücher immer einige finden, von welchen man aber nicht gar so grofsen Lärm machen soll, wenn in der Hauptsache alles in Ordnung ist. Vielfach sind in Rezensionen nicht übler Bücher, ja selbst solcher, welche auf ihr Deutsch stolz waren, den Verfassern wahrhaft empörende Mifshandlungen der deutschen Sprache nachgewiesen worden [1]). Von dem, was sich hier und da eingeschlichen hat, will ich nicht reden, wie es sich hier überhaupt nicht um die Wertschätzung eines einzelnen unter diesen Büchern handelt: ich will vielmehr die Aufmerksamkeit auf die ganze Gestaltung der deutschen Rede lenken, wie sie sich in ihrer Eigentümlichkeit auf jeder beliebig aufgeschlagenen Seite, wenn auch mit verschiedenen Graden der Deutlichkeit, ausgeprägt findet. Man kann nämlich behaupten, dafs sich in jenen Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ein eigenartiges, konventionelles Schuldeutsch gebildet hat, welches sonst nirgends gesprochen noch geschrieben wird. Sehr ähnlich ist es allerdings wohl jenem Deutsch, in welches aus dem Lateinischen und Griechischen übersetzt zu werden pflegt. Freilich was blofs gesprochen noch erträglich klingt, wirkt nach der unangenehmen Seite doppelt stark, wenn man es durch die Schrift fixiert vor sich sieht. Beim Übersetzen aus den alten Sprachen macht sich aufserdem die kräftige Originalität des übersetzten Autors schützend geltend, während jene Vorlagen immer nur so viel von dem reproduzierten Gedanken bringen, als sich mit der ihnen wichtigeren Rücksicht auf die Gestaltung der lateinischen Rede eben vereinigen läfst. Natürlich vergleiche ich das Deutsch jener Schulbücher nicht mit dem Übersetzungsdeutsch ungeschickter Schüler, sondern mit jenem Deutsch, welches nach allseitiger und geschickter Verwendung der

---

[1]) Ich verweise z. B. auf die Rezension von Rosenbergs Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische in den Jahrb. f. Philol. u. Pädagogik 1881 S. 203—206 von Schmalz. Vergl. auch W. Gebhardi über Klauckes Übungsbücher (Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1878 S. 240—255). Dieser sagt, „es sei haarsträubend, mit welcher Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit in Schulbüchern deutsch geschrieben werde“.

in Grammatiken, Stilistiken und ähnlichen Hülfsbüchern enthaltenen Bemerkungen über den Unterschied der beiden Sprachen hinsichtlich des Ausdrucks und der Satzbildung mit Notwendigkeit zustande kommt.

Man kann es nicht leugnen, dafs das eigentümlich Unerquickliche und Unnatürliche der in unseren Übersetzungsbüchern herrschenden Redeweise zum gröfsten Teile aus dem Bestreben entspringt, möglichst klar und möglichst häufig auf die Unterschiede der beiden Sprachen hinzuweisen. Auf engem Raume möchte man recht viel Bezeichnendes bringen. So entsteht ein potenziertes Deutsch voller Absichtlichkeiten, welches bald verstimmend, bald Lachen erregend wirkt und vollends unerträglich wird, wenn der nichtige Inhalt mit jenen aufgebotenen starken Mitteln der Darstellung in einem auffälligen Mifsverhältnisse steht. So gehört es ohne Zweifel z. B. zu den Aufgaben dieser grammatisch-stilistischen Übungen, dem Schüler den sinnlicheren und ehrlicheren Charakter der lateinischen Darstellung im Gegensatz zu dem abstrakteren und vornehmeren Geiste des modernen Stils zum Bewufstsein zu bringen. Man mufs ihn gewöhnen, den deutsch gefafsten Gedanken aus der schweifenden Weite ins Bestimmte und Naheliegende zu verengern, wobei es freilich verkehrt wäre, ihm die moderne Art als etwas schlechthin Schlechteres, als etwas mit dem Stempel der Verderbnis Gezeichnetes darzustellen. Unsere Neigung und Fähigkeit zur abstrakten Redeweise erklärt sich doch vor allem aus der Leichtigkeit, mit welcher wir heute nach so vielen und mannigfaltigen Übungen verwickeltere Denkprozesse durchlaufen. So können wir heut mühelos mit unseren Mitteln Gedanken zum Ausdruck bringen, denen die lateinische Sprache bei ihrer sinnlichen Gewissenhaftigkeit kaum mit Aufbietung ihres ganzen Reichtums nachkommen kann. Eine sinnliche Sprache ist in ihrem Gange beschwerter und kann nur keuchend die Höhe erklimmen, zu welcher die modernen Sprachen, deren Seele eine abstrakte ist, mit leichtem Flügel sich emporschwingen. Aber gleichwohl nährt sich auch die Jugend des modernen Menschen mit sinnlicher Kost, und in dem Mannesalter rät die Klugheit, die Pforten der Sinnlichkeit weit offen zu halten, damit nicht das Denken, ganz hingegeben der Tendenz unserer Sprache, gar zu grau und ältlich werde.

Umgekehrt standen auch die Römer in ihrer klassischen Periode nicht mehr durchaus auf sinnlichem Boden, wenn überhaupt der entfalteten Menschheit ein solcher Standpunkt möglich ist. Nicht blofs konnten sie das an sich Abstrakte ausdrücken, obgleich sie unserem Reichtum in dieser Hinsicht nicht von ferne gleichkommen, sondern für das Naheliegende und Konkrete wählten auch sie gelegentlich den ferner liegenden abstrakten Ausdruck, bald um mannigfaltiger zu sein, bald aus rhetorischen Gründen, um vornehmer zu reden, bald auch der Koncinnität halber, oder

um eine nervigere Kürze zu erzielen. Von einem absoluten Gegensatze der beiden Sprachen ist also hier keine Rede, und es wäre verkehrt, wenn man den auch den Römern geläufig gewordenen und durch eine glückliche Prägnanz ausgezeichneten Vorrat von Abstraktheit, der sich in den Schriften Ciceros findet, verschmähen wollte, um lateinischer zu reden als sie selbst.

Aber auch das Umgekehrte ist nicht zu billigen, wenn man aus den alten Sprachen übersetzend die sinnlichen Kräfte der deutschen Sprache nicht ausnutzt und stets nach einer möglichst abstrakten Wiedergabe des Gedankens auslugt. Auch die modernen Sprachen müssen ihre anschaulichen Elemente als etwas Kostbares wahren. Unsere lateinischen Stilistiken aber wimmeln von ausgeklügelten abstrakten Übersetzungen, welche doch Musterübersetzungen sein sollen und oft etwas ganz unnatürlich Gespreiztes an Stelle des Natürlichen, Einfachen und Besseren setzen. Daher vor allem der übermäfsige Gebrauch von Hauptwörtern, an welchen das Deutsche allerdings Überflufs hat, denen zu Liebe es aber doch nicht auf seine anderen Darstellungsmittel verzichtet.

Einige Beispiele mögen die Sache erläutern. Sätze, wie folgende: id ne cogitari quidem posse contendo; id iure factum esse nego; confiteor multis me locis errasse; volebat scire, cur venissem; querebatur, quod tam raro scriberem; qui quoque tempore rei publicae praeessent, eis dicebat oboediendum esse, müssen nach den üblichen stilistischen Anleitungen folgendermafsen übersetzt werden: „schon die Denkbarkeit der Sache stelle ich in Abrede; ich leugne die Rechtmäfsigkeit dieses Verfahrens; ich gestehe meinen Irrtum in vielen Punkten ein; er verlangte den Grund meines Kommens zu wissen: er beklagte sich über die Seltenheit meiner Briefe; Gehorsam erklärte er als eine Pflicht gegen die jeweiligen Vorsteher des Staates.“ Natürlich mufs corporis und animi nach dieser Auffassung immer durch „körperlich“ und „geistig“ übersetzt werden, extollere iacentem ist stets „von seinem Falle“, mihi affirmanti velim credas „ich bitte dich meiner Versicherung Glauben zu schenken“, ut tum res erant „für die damaligen Verhältnisse“, cum ipsi doctrina et ingenio abundarent „bei aller eigenen Fülle von Gelehrsamkeit und Geist“. Ich gestehe, dafs man bisweilen diese Sätzchen in der angegebenen Weise übersetzen kann; wer aber glaubt, sie müfsten so wiedergegeben werden, oder so würden sie am besten und in der dem Deutschen gemäfsesten Weise wiedergegeben, schiefst im Eifer über das Ziel hinaus. An dieser verkehrten Bevorzugung der abstrakten Ausprägung leiden aber alle unsere Übungsbücher für die oberen Klassen. Auf diese Weise entsteht ein Deutsch von einer so widerwärtigen Langweiligkeit, Öde und Gespreiztheit, dafs man nachher die deutschen Übersetzungsbeispiele des vielgeschmähten Plötz lesend, sich wie in einer sprachlichen Oase fühlen müfste. Hier einige den besten Büchern dieser Art entnommene Proben,

wie deren auf jeder Seite aufstofsen: „Ihr lafst jene Beweise, deren Logik ihr offenbar nicht einmal begreift, beiseite und seht dagegen in dem Aberglauben der Menge den würdigen Gegenstand einer hitzigen Polemik.“ — „Indes, da ich, wie du weifst, etwas schwer von Begriff bin, so möchte ich dich doch bitten, auch die Beweise beizubringen, die dich von diesem Sachverhalt überzeugt haben“; — „Der Senat wurde überaus aufgeregt, ohne jedoch dem Sopater einen Bescheid geben zu können, und so erklärte Sopater dem Verres die absolute Unmöglichkeit der Erfüllung seines Verlangens.“ — „Männer der Vorzeit, deren Verdienst um das Emporkommen der römischen Herrschaft niemand anzuzweifeln wagt“ — „Marcellus behandelte die Stadt Syrakus, als ob Verteidigung derselben und nicht Bestürmung Zweck seines Heranzugs gewesen wäre.“ — „Tempel der Minerva, deren grofses Ansehen bei allen Siciliern auch ihm bekannt sein mufste.“ — „Petrarca spricht seine aufserordentliche Bewunderung für dessen kürzlich erst von ihm aufgefundene Briefe aus, läfst zugleich aber auch durchblicken, dafs er bei der Lektüre der letzteren vielfachen Irrtum in seiner bisherigen Auffassung von Ciceros Charakter erkannt habe“. — „Bei dessen Anblick selbst die besten Patrioten die Grundlosigkeit der Befürchtung vor einer Wiederaufrichtung der Diktatur zugaben“; — „Von dem seine erbittertsten Gegner gestehen, er sei durch Begabung und Schulung mit allen Erfordernissen für die Beredsamkeit vor andern ausgerüstet gewesen.“ Wenn man während der Unterrichtsstunden selbst hinter der vornehmen Umhüllung des deutschen Ausdrucks den einfachen Kern will erkennen lassen, so mag man wohl bisweilen gespreizte Zusammenstellungen wagen dürfen, aber gedruckt sollte man Derartiges nicht darbieten, wie „jemandem die absolute Unmöglichkeit der Erfüllung seines Verlangens erklären“, „die Grundlosigkeit der Befürchtung vor einer Wiederaufrichtung der Diktatur zugeben“, „in dem Aberglauben der Menge den würdigen Gegenstand einer hitzigen Polemik erblicken“.

Die Stilistik mufs ja natürlich nach Unterschieden der beiden Sprachen ausspähen und warnt wohl oft, durch das Deutsche verführt, dieses oder jenes im Lateinischen zu sagen, obgleich die betreffende Wendung auch in unserer Sprache keineswegs die Regel und oft genug sogar eine schlechte Gewohnheit ist. Allen solchen im Deutschen bisweilen vorkommenden Abweichungen erteilen nun jene Übungsbücher bereitwillig die Sanktion. Rem eo deduxi wird nun immer übersetzt „ich w u f s t e es dahin zu bringen“, hoc unum dico „ich w i l l nur dies eine sagen“, sibi conciliavit omnium animos, „er w u f s t e sich allgemeine Zuneigung zu gewinnen“. Mitunter, gestehe ich, macht „Bewunderung, Zweifel hegen“ statt des einfachen admirari und dubitare einen guten Eindruck, „sich einer guten Gesundheit erfreuen“ mag als charakteristische Wiedergabe von bona valetudine uti gemerkt

werden, „den Unterricht jemandes genieſsen“ entspricht bisweilen dem erudiri ab aliquo, mitunter mag aspernari und despicere recht gut durch „seine Geringschätzung zu erkennen geben“ übersetzt werden können. Wer sich aber in seinen Übersetzungsvorlagen ganz der nahe liegenden einfachen Verba enthält und immer nur nach derartigem Schwall auslugt, womit unsere Sprache leider immer noch behaftet ist, wiewohl gut Schreibende nur wenige Belege dafür bieten, der bringt ein auf Stelzen gehendes Deutsch zustande, welches nicht sowohl charakteristisch als pedantisch ist.

Dieselben Römer, welche so oft in übertriebener Gewissenhaftigkeit den Gedanken durch entbehrlich scheinende Zusätze erweitern (animi, corpora, mores, studia, voluntates), lassen dennoch manches andere absolut Entbehrliche, welches wir aus übler Gewohnheit hinzufügen, regelmäſsig aus, z. B. die Possessivpronomina in Sätzen wie parentes liberos amant, oculos tollunt, manum porrigit. Durch solche Auslassungen des Überflüssigen entstehen wirkungsvolle Gegensätze. Wie herrlich klingt der Satz Ciceros: necessitatis inventa antiquiora sunt quam voluptatis! Wie lahm und abgeschwächt dagegen die in unserer Sprache übliche Form „als die des Vergnügens“. Aber nicht immer sind wir in solchen Fällen im Deutschen gezwungen, im Gegensatz zu den Römern eine breite, ungeschickte, überflüssig deutliche Form zu wählen. Wer auf seinen Stil etwas hält, sucht auch, wenn er deutsch schreibt, seine Rede von überflüssigen Nichtigkeiten zu säubern. „Die Hand ausstrecken“ ist besser gesagt als „seine Hand ausstrecken“. Wörtern nun vollends, welche mit notwendigem Zwange stets von allen in einschränkendem Sinne gebraucht werden (mediocris, quotusquisque, modicus, pauci, aliquis), hüten sich die Römer erst recht, Flickwörtlein anzufügen. Heben sie ein derartiges Adjektivum noch durch die Trennung von seinem Substantivum hervor (aliquam habere iuris notitiam), so entstehen Wirkungen, denen gegenüber wir uns oft arm und ungeschickt fühlen, weil wir bei unserer gebundenen Wortstellung nicht in gleicher Weise wie die Römer den Leser zur energischen Betonung einzelner Wörter zwingen können. Ist das aber ein Grund, im Deutschen jenes einschränkende „nur“ stets hinzuzufügen? Von dergleichen Flickwörtern, welche dem Deutschen allerdings eigentümlich sind, denen man aber in einer guten Darstellung sehr selten begegnet, geben die Verfasser unserer Übersetzungsvorlagen ein wirklich zu reichliches Quantum. Überhaupt machen sie es wie die Kinder und schleppen aus allen Winkeln der deutschen Sprache bei Seite gestellte, nicht mehr recht gewürdigte und nicht eben hübsche Sächelchen an das Licht des Tages hervor. So gesellt sich zu der ausgeklügelten Abstraktheit und aufgebauschten Weitschweifigkeit als dritte Eigenschaft das Altfränkische und Staubbedeckte. An gewisse überflüssige

Langweiligkeiten unserer Redeweise würde man bald gar nicht mehr denken, wenn diese Schulbücher nicht fortwährend daran wie an charakteristische Eigenheiten des Deutschen erinnerten. Dicht neben solcher ehrlich ungeschickten Wendung, welche wie aus der Zeit unserer Urgroſsväter klingt, findet man denn oft ein entbehrliches Fremdwort von ganz moderner Färbung, z. B. „so daſs es in der That nicht auffallend scheinen kann, daſs es nicht an Leuten fehlt, die da meinen, du würdest, wenn du nicht gewichen wärst, korrekter gehandelt haben“ oder „aber alle diese Maſsregeln machten so wenig Eindruck auf Catilina, daſs er sogar, als ob er der unschuldigste Mensch von der Welt wäre, in den Senat kam und Schmähungen auf den Konsul als einen Parvenu häufte.“ Bald wählt man im Deutschen von allen sich darbietenden Ausdrucksformen die vom Lateinischen am weitesten abliegende und gerade nur noch mögliche, bald schreckt man vor keiner Ungeschicklichkeit zurück, um dem Lateinischen möglichst nahe zu kommen. Bald schreibt man „ich hege die Überzeugung“, „ich lebe der Überzeugung“, bald auch „so überzeuge ich mich, daſs Rom dem einen Cicero mehr zu verdanken hatte als allen andern“. Auf den Kunstgriff, das deutsche Adverbium im Lateinischen durch ein regierendes Verbum zu übersetzen, wird der Schüler durch viele Beispiele eingeübt, und doch begegnet man Sätzen wie diesem: „Wo giebt es einen, sofern er nur gesunden Verstandes ist, der den nämlichen Mann, den er eben Erretter des Vaterlandes genannt, um der nämlichen That willen in die Verbannung schicken zu müssen meinen sollte?“

Manches ferner, was an sich erlaubt ist, paſst nicht in jede Umgebung. Nicht bloſs der dramatische Charakter, auch der Stil soll die ὁμαλότης wahren. Aber selbst in den Büchern, welche für obere Klassen bestimmt sind, ist man wenig bemüht, beleidigende Farbenzusammenstellungen zu vermeiden, und benutzt jede Gelegenheit, die konventionellen Schulschikanen der Stilistik anzubringen. Man fängt oft in altklugem und höchst modernem Tone an und endigt ganz naiv und antik, z. B. „ich kann die Befürchtung nicht unterdrücken, daſs ein Redner, wie er ihn schildert, nicht sowohl unter den Menschen, als unter den Göttern und Göttersöhnen zu finden sein wird“.

Ganz besonders unangenehm wirkt in allen diesen Vorlagen der Mangel an scharfer Angemessenheit des Ausdruckes. Alles ist so blaſs und unbezeichnend, nirgends begegnet man frischen Farben und wirklich eindringlicher Kraft, wie von einem Schleier überdeckt erscheinen die Gedanken. Es macht nicht selten den Eindruck, als ob zu einem kleinen Vorrat von Formeln etwas Gedankenähnliches hinzuerfunden sei. Wenn man dann die glückliche Ausprägung des Gedankens in der Originalstelle mit der harmlosen Verwässerung der darnach gefertigten Variation vergleicht, so fängt man wirklich an zu zweifeln, ob jemals diese

im Anschlusse an die Lektüre ausgearbeiteten Aufgaben dazu beitragen konnten, dem Gelesenen zu einer tieferen Wirkung zu verhelfen, und ob sie nicht vielmehr häufiger den Eindruck zunichte gemacht haben. Jeder kennt den Anfang der ersten Satire des Horaz, wo der Kaufmann in Sturmesnöten das Los des Soldaten beneidenswert findet: „Militia est potior. Quid enim? Concurritur: horae momento cita mors venit aut victoria laeta.“ Man höre, wie der Geschicktesten einer diese Stelle in einer Übersetzungsvorlage reproduziert: „Ist es nicht ferner höchst angenehm zu wissen, dafs, sobald man in den Kampf getreten ist, in einem Augenblick der frohe Sieg, will's Gott, der süfse Tod fürs Vaterland bevorsteht?“ Wirklich auf deutsch hätte der Kaufmann im Rasen des Sturmes, während die Winde mit seinem Boote spielten, so gejammert: „O selig der, dem er im Siegesglanze die blutigen Lorbeern um die Schläfe windet.“ Das mag zu hoch sein für Vorlagen zum Übersetzen; wie kann man aber in diesem Zusammenhange sagen, das sei „sehr angenehm zu wissen“? Klingt das nicht wie wenn ein Soldat, aus dem Kriege zurückgekehrt, seinen andächtig lauschenden Zuhörern erzählt, es sei wirklich lebensgefährlich gewesen? Man hätte doch wenigstens schreiben können: „Welcher Trost liegt nicht in dem Gedanken (oder: Wie fühlt man sich nicht bei dem Gedanken getröstet), dafs die Entscheidung einer Stunde Siegeswonne bringen mufs — oder schnellen Tod.“ Das würde immer noch schulgrau genug aussehen neben dem Original, aber es würde wenigstens menschlich klingen. Überdies würde es stilistisch viel instruktiver sein als jene angeführte Paraphrase. Der Schüler würde daran erinnert, dafs habere sonst oft als Ersatz dient für das fehlende Passivum (magnam habuit apud omnes admirationem, offensionem; quae sub sensus cadunt, faciliorem habent cognitionem quam quae sola mente cernuntur), würde zugleich durch den Ausdruck „liegen in“ darauf geführt, dafs es sich bei dieser stets feierlich klingenden Umschreibung um etwas Innerliches und Bezeichnendes, um eine wesentliche Wirkung und Äufserung handelt. Auch das folgende „müssen“ (die Entscheidung einer Stunde mufs Sieg oder Tod bringen) ruft fruchtbare Erwägungen in dem Schüler wach. Das Ganze aber würde immerhin so lauten, dafs der unangenehme Eindruck, als sei hier ein Horazischer Gedanke für Kinder bearbeitet worden, vermieden wäre: quantam vero habet consolationem, quod unius horae momento aut victuri sumus aut perituri!

Wenn nun aber die Sprache jener Übersetzungsvorlagen selbst in Büchern, welche für die oberen Klassen bestimmt sind, unbezeichnend und matt ist, so kann natürlich auch in dem Schüler kein Verlangen entstehen, aus verwandten Ausdrücken den passendsten auszuwählen. Es ist z. B. im Deutschen zu wenig gesagt, wenn es in einem solchen Buche heifst: „die Hinrichtung

des Sokrates, welche dem Plato unglaublich nahe ging", oder wenn man von den Gracchen liest, „dafs sie für das Wohl des Volkes äufserst empfindlich waren", oder wenn von Leuten geredet wird, „welche jeden unerbittlich verfolgten, von dem sie wissen konnten, dafs er mit dem Bürgerkriege und der Revolution unzufrieden sei". In einem andern, enthusiastisch gepriesenen Buch steht, „Cäsar habe das allerfeinste Latein gesprochen". Offenbar wird auf die elegantia Caesaris gezielt. Man mag das Feinheit oder haarscharfe Angemessenheit des Ausdruckes nennen, aber ein „feines" und gar das „allerfeinste Latein sprechen" sind heute entwürdigte Wendungen, welche in einen edlen Zusammenhang nicht hineinpassen. An einer andern Stelle desselben Buches lese ich, „Horaz habe durch die liebliche Lyrik des Liedes seiner Zeitgenossen Herz und Sinn zu fesseln gewufst". Offenbar soll übersetzt werden lyrici illum carminis dulcedine aequalium animos captasse oder sibi conciliasse. Ist jenes Deutsch aber nicht wieder beleidigend unnatürlich? Was soll jene „Lyrik des Liedes"? Soll sie einen Gegensatz bilden zur Lyrik der Tragödie? Oder soll gesagt werden, nicht sowohl durch seine pathetischen Gedichte, als durch das leichtere Lied, welches das eigentliche Lied ist, habe Horaz die Gunst seiner Zeitgenossen gewonnen? Es scheint, dafs der Verf. dies hat sagen wollen. Carmen ist bei Horaz aber im engeren Sinne das lyrische Gedicht, und wenn man dazu als Epitheton dulcedo setzt, so ist aus dem weiteren Bereiche der Poesie und der lyrischen Poesie der engere Kreis genau umschrieben. Wie unbezeichnend ist aber im deutschen die „liebliche Lyrik des Gedichtes"? Wir nennen heute lieblich, was angenehm den äufseren Sinn berührt. Der Verf. hat aber, wie mir scheint, vielmehr sagen wollen, Horaz habe durch die einschmeichelnde Kraft seiner Poesie die Zeitgenossen gewonnen. Das eben sind dulcia carmina, das ist carminum dulcedo. Mit dulce bezeichnet Horaz selbst die seelenzwingende Kraft der wahren Poesie und schreibt in diesem Sinne vor (epist. II 3, 99. 100): non satis est pulchra esse poemata: dulcia sunto et quocumque volent animum auditoris agunto. Was wir im Deutschen liebliche Poesie nennen, kann sehr wohl im Sinne des Horaz als versus inopes rerum nugaeque canorae oder mit den Worten des Lucrez als solche bezeichnet werden, quae belle tangere possunt aures et lepido quae sunt fucata sonore. Dafs auch lateinisch eine sinnlich gefällige, aber nicht eben tiefe Poesie dulcis genannt werden kann, steht aufser Zweifel; aber eben weil uns im Deutschen diese Auffassung die nächste ist, mufste jene offenbar gewollte carminum dulcedo im deutschen Texte so übersetzt werden, dafs dadurch klar im Sinne des Horaz der höhere siegreiche Grad der Schönheit bezeichnet wurde, wo diese im Bunde mit der tief erfafsten Wahrheit ist.

Die angeführten Beispiele sind typisch. Man kann in diesen Büchern nicht eine Seite lesen, ohne bald durch das plump Starke, bald durch das unbezeichnend Matte des Ausdruckes beleidigt zu werden. So arg freilich ist es nicht mehr als in gewissen früheren Büchern, welche des Bezeichnenden auf engem Raume sehr vieles bringen und eben deshalb auch heute noch recht sehr verdienen studiert zu werden, in welchen sich aber darum auch alle jene eben bezeichneten Fehler in noch höherem Mafse finden. Wenn dann aufserdem der Koncinnität oder irgendeines anderen lateinischen Effektes halber der unbedeutende Gedanke durch nichtige Zwischenglieder zu einer anspruchsvollen Gröfse aufgebläht wird, so entsteht oft ein Deutsch, welches an Hamlets geistreiche Schilderung der schlechten Schauspieler auf das lebhafteste erinnert. So ganz und gar vermifst man auch dort den Ton und Gang von Christen, Heiden oder Menschen; auch dort stolziert und blökt die Sprache so, dafs man glauben möchte, irgend ein Handlanger der Natur hätte redende Menschen geschaffen, und sie wären ihm nicht geraten. Man höre z. B. folgendes Stück, welches an Latinismen und Germanismen gewifs überreich und mit grofser Kunst ausgearbeitet ist und doch wie eine Karikatur des Lateinischen und Deutschen zugleich klingt: „Sonach denke ich, ist vollkommen klar geworden, dafs die Ansicht, welche der alte oben genannte Dichter von dem Werte seiner Kunst gehabt hat, ebenso durch die unumstöfslichsten Gründe und inneren Thatsachen, wie durch die sprechendsten Beispiele und Zeugnisse aller Zeiten bestätigt werde. Darum seid bereit, den Dichtern überhaupt, deren Innerem, wie wir gesehen haben, die Merkmale des Göttlichen tief eingeprägt sind, den Grad von Achtung zu zollen, der einem solchen herrlichen Geschenke des Himmels angemessen scheint. Und dies gewifs wird für euch, liebe Jünglinge, um deren willen ich dies Thema erörtert habe, nicht schwer werden: denn ihr befindet euch eines Teiles schon vermöge der natürlichen Bestimmung eures Alters, nach der sich die Einrichtung der Knabenschule richtet, in diesem glücklichen Verkehr mit den Dichtern mit vollem Rechte; besonders aber werdet ihr durch die Reinheit und Unschuld eures Herzens und durch die Frische eures Geistes vorzüglich auf dieses heitere Studium und zu dem edelsten Vergnügen, das es gewährt, unwillkürlich geführt. O einzig in seiner Art und nie genug zu preisen ist das Geschenk der Jugend: wer davon den rechten Gebrauch macht, wird niemals in den Fall kommen, seinen Geist von der Beschäftigung mit erhabenen Dingen auf ein gemeines oder unedles Streben herabdrücken zu lassen. Ja, wenn einstens zu besorgen steht, dafs ihr nach dem Austritt aus der Verborgenheit der Knabenschule in die Öffentlichkeit des bürgerlichen Lebens von der Gröfse der Geschäfte wie von einem Wogenschwall verschüttet oder von der Bosheit der Menschen wie von einer Klippe

zerschlagen, oder von der Schärfe irgendwelcher Sorgen wie von einem Stachel durchbohrt werden könntet: o dann denkt, liebe Jünglinge, denkt an die schöne Zeit eurer Jugend und ... dann verspreche und gelobe ich euch, so viel ich kraft meines persönlichen Ansehens es vermag, dafs euch eure Jugend niemals gereuen wird ...“ Trotzdem hier aus jeder Zeile abweichende Eigenheiten des Deutschen hervorblicken, wimmelt doch das Ganze von Verstöfsen gegen die deutsche Art sich auszudrücken. Ebenso ist es dem Gedanken nach eine Karikatur antiker σεμνότης. Das sind Zerrbilder des Ciceronischen Geistes, welche um so verwirrender auf den Geschmak der Schüler wirken müssen, als sie in offenbarer Nachahmung Ciceros komponiert sind. Solchem Ciceronianismus gegenüber erklärte Angelus Politianus, dafs er das Gesicht eines Stieres und Löwen dem eines Affen vorziehe, wiewohl dieses dem Menschen ähnlicher sei. Dergleichen Stilproben hatte auch Erasmus vor Augen, wenn er sagte, nicht zusammengeflickte Fragmente Ciceros, sondern das Abbild seines Geistes solle man reproduzieren, so wie die Bienen den Honig aus den Blüten bilden.

Von der strengen Norm des reinen Geschmackes wird freilich ein gut abgefafster Extemporaletext sich immer etwas entfernen, mag er auch für die oberste Stufe bestimmt sein. Man wird stets an vielen Stellen die Absicht merken, und das verstimmt. Anderseits scheint es für die Zwecke dieser Übungen nicht zu genügen, deutsch übersetzte Stellen aus Cicero ins Lateinische zurückübersetzen zu lassen. Soll das Extemporale ja doch auf engem Raume bezeichnender sein, als irgend ein Stück, herausgenommen aus dem Werke eines römischen Autors, ohne Bearbeitung sein kann. Der Gedanke mufs sich hier besonderen Rücksichten der Form anbequemen. Wo man sich aber für einen lateinischen Originaltext entscheidet, wird man das Unbezeichnende vorher entfernen und das übrig Bleibende durch einen künstlichen Zusatz von Bezeichnendem instruktiver machen wollen: es gilt zum Bewältigen von Schwierigkeiten dem Schüler reiche Gelegenheit zu geben, ohne durch Überladung geschmacklos zu werden oder in raffinierte Künsteleien zu verfallen.

Scheint es da nicht unbillig, an dem Deutsch der Übersetzungsvorlagen zu mäkeln? Nur ganz selten sind die alten Schriftsteller von kongenialen und formgewandten neuern Dichtern und Schriftstellern in ein wirklich gutes Deutsch übersetzt worden. Ja, durch blofses Übersetzen läfst sich überhaupt kein gutes Deutsch erzielen; wer einen alten Schriftsteller in deutscher Form will wiedererstehen lassen, mufs im Ausdrucke sowie in den Satzverbindungen und Satzformen so vieles ändern, dafs das, was als Schlufsresultat dann herauskommt, nicht mehr eine Übersetzung, sondern eine freie Reproduktion in deutscher Sprache genannt werden mufs. Ohne solche weitgehenden Änderungen wird die

ganze Ausdrucksweise so fremdartig, die Verbindung der Sätze überall so umständlich, das Einherschreiten der Perioden so schwerfällig bleiben, dafs alles fortwährend an das Lateinische erinnert. Mit noch gröfserem Rechte aber als von dem Übersetzer kann man von dem Verfertiger solcher Übersetzungsvorlagen sagen: Ille mihi per extentum funem ire videtur. Die Billigkeit verlangt, dafs man das anerkennt. So sehr ladet diese Bahn zum Straucheln ein, dafs man ohne eine gewisse equilibristische Kunstfertigkeit des Geistes sich nicht auf der schmalen Linie des Richtigen wird vorwärts bewegen können. Man wird es nicht vermeiden können, die Eigentümlichkeiten der beiden Sprachen dem Zwecke zu Liebe zuzuspitzen, und die starke Anstrengung, welche man anderseits dem Deutschen zumuten mufs, um möglichst nahe an die römische Denk- und Empfindungsweise heranzukommen, bringt leicht den Charakter des Unnatürlichen und Fratzenhaften hervor. Selbst wenn man alle seine stilistischen Ersatz- und Umwandlungskünste erschöpft hat, wird ein Rest fremdartiger, unmoderner Steifheit übrig sein. Um wie viel mehr aber wird man diesen Gefahren ausgesetzt sein, wenn man eine Vorlage zum Übersetzen ins Lateinische ausarbeitet. Einerseits soll sie ja Gelegenheit geben, auf engem Raume verhältnismäfsig viel für das Lateinische Charakteristisches zu schreiben, sodann soll sie doch die im Lateinischen erwünschte Wendung mit einer dem Schülerauge erkennbaren Deutlichkeit durchscheinen lassen, was oft nicht ohne eine affektiert scheinende Überanstrengung des Deutschen möglich ist.

Ist es überhaupt möglich, sich zwischen so vielen Gefahren glücklich hindurchzuwinden? Allerdings ist es objektiv unmöglich, in einer sonst gut gewählten, d. h. auf ein bezeichnendes Latein hinsteuernden Übersetzungsvorlage ein ganz frei bewegliches, durchaus unbefangenes und den höheren ästhetischen Anförderungen genügendes Deutsch zu reden. Jedenfalls kann man aber diesem Ziele in solchen Übungsbüchern viel näher kommen, als es bisher geschehen ist; ja, es läfst sich vielleicht für diese Zwecke, wie für die Zwecke des Übersetzens aus den alten Schriftstellern überhaupt, ein antikisierendes Deutsch bilden, in welchem antike Denk- und Sprechweise allerdings auf deutschen Stamm gepfropft schiene, welches sich aber aller überflüssigen Schrullen der durch unsere Stilistiken und Übungsbücher geschaffenen und genährten Sprache enthielte. Warum sollte uns das nicht gestattet sein? Ein solches Deutsch könnte sicherlich auch ehrenvoll neben jenem Kauderwelsch bestehen, welches sich unsere heutigen Romanschriftsteller zu bilden pflegen, wenn sie ihre Erzählung um einige Jahrhunderte zurückverlegen.

Wenn man nämlich den Eindruck, welchen jene Übersetzungsvorlagen machen, genauer analysiert und sich ernstlich fragt, woher es eigentlich kommt, dafs man kaum je einige Seiten hinter-

einander darin lesen kann, ohne des Geschwätzes herzlich überdrüssig zu werden, so wird man zu seinem Erstaunen finden, dafs das weit seltener von rohen Mifshandlungen des Deutschen als von der affektierten Hervorkehrung deutscher Eigentümlichkeiten herzuleiten ist. Was im Deutschen abweichend vom Lateinischen möglich ist, möchten diese Vorlagen immer zum Ausdruck bringen. Daher vor allem ihr unerträglicher Überflufs an abstrakten Substantivierungen. Man kann auch nicht zur Entschuldigung anführen, dafs so häufige Hervorkehrungen dieser Möglichkeit im Deutschen nötig seien, um den Schüler darin zu üben, ein deutsches Substantivum durch das Gerundium oder durch den Infinitiv oder einen indirekten Fragesatz oder sonst einen abhängigen Satz wiederzugeben. Er begreift das schnell, und das regierende Verbum erinnert ihn ohne weiteres an die gemäfse Konstruktion. Ist nun vollends das entsprechende Substantivum (Möglichkeit, Denkbarkeit, Ausführbarkeit) im Lateinischen gar nicht vorhanden, so öffnet sich ihm beim Schreiben ganz von selbst die Pforte des Richtigen. Wozu sich also so quälen, um eine raffiniert abstrakte Umhüllung des Gedankens zu ersinnen, da doch die im Deutschen sich von selbst einstellenden Abstraktionen vollständig ausreichen, um den Schüler für derartige Umwandlungen geschickt zu machen? Absolute Unterschiede der beiden Sprachen müssen und können in diesen Vorlagen beachtet werden; wo aber eine Satzbildung dem Lateinischen in hohem Grade genehm, ja allein möglich ist und dabei im Deutschen auch möglich, ja in der Mehrzahl der Fälle gleichfalls die natürlichere ist, soll man sich nicht aus Prinzip stets auf die entgegengesetzte Seite werfen. Wer bald die gröfstmögliche Entfernung zwischen dem Deutschen und dem Lateinischen legt und dann doch wieder, um die beim Übersetzen gewollte Wendung kenntlich zu machen, sich unter Vergewaltigung des Deutschen eng an das Lateinische anschliefst, bringt etwas unerträglich Disharmonisches zustande. Mufs denn auch alles immer aus derselben Tonart gehen? Man erschöpfe doch die Möglichkeiten des Deutschen. Will ich im Lateinischen haben: „multam deprecati sunt“ oder „a senatu petiverunt, ut multa sibi remitteretur“, so mag das Normale im Deutschen sein: „sie baten um E r l a s s u n g der Geldstrafe“. Das Substantivum ist hier von guter Wirkung, weil es offiziell klingt und weil ein öffentliches Verlangen, mit welchem man sich an eine Behörde wendet, am besten in ein Wort zugespitzt wird. An sich aber ist es nicht nur erlaubt, sondern besser, sich so auszudrücken: „Sie baten, man möge ihnen die Geldstrafe erlassen.“ Abgesehen von den andern oben angeführten Gründen, welche es auch im Deutschen widerraten, alles möglichst abstrakt zu gestalten, gilt doch von unserer Sprache nicht minder als von der lateinischen, dafs man auf Mannigfaltigkeit bedacht sein müsse. Varietas debet occurrere

satietati. Wozu so viel Kräfte unserer Sprache unbenutzt lassen und blind gegen manche andere echt moderne Form immer nur das eine einüben, woran sich der Schüler ohne grofse Mühe gewöhnt, nämlich deutsche Substantive in lateinische abhängige Sätze umzuwandeln? Hat er das nicht schon in Tertia gelernt bei Gelegenheit von interest, quaero und den Gerundien? Verlangten unsere Vorlagen z. B. iussi dicere, quo venissent consilio, adesse se responderunt ad multam deprecandam, so würden sie, nach Analogieen zu schliefsen, wie sich deren auf jeder Seite finden, sich wahrscheinlich so ausdrücken: „auf die Frage nach dem Grunde (Motive) ihres Kommens erklärten sie es als das Ziel ihres Hierseins auf Erlassung der Geldstrafe hinzuwirken“. Das ist logisch sehr richtig, und jedes einzelne Glied ist unanfechtbar, wenn auch nicht nachahmenswürdig; aber der viermalige Gebrauch desselben Kunstgriffes auf so engem Raume ist von ganz abscheulicher Wirkung, so dafs der harmlose Satz im Deutschen gespreizt und geheimnisvoll aussieht, während er doch im Lateinischen klar und natürlich klingt. Wozu läfst man unsere Sprache so arm erscheinen, dafs nie darin „gewilligt wird, etwas zurückzugeben“ sondern stets nur „gewilligt in die Rückgabe“, stets nur „die Bereitwilligkeit zur Zurückgabe erklärt“? Gesetzt, die deutsche Litteratur ginge unter und es unternähme jemand, aus jenen durch einen glücklichen Zufall erhaltenen Vorlagen zum Übersetzen sie zu rekonstruieren, es müfste sich daraus eine wahre Vogelscheuche von Sprache ergeben. So einförmig ist dieses Deutsch, einen so verzerrenden Gebrauch macht es von einigen Lieblingsmitteln, auf welche die lateinische Stilistik die Aufmerksamkeit gelenkt hat, so farblos ist es, so ohne Saft und Kraft.

Vor allem also sollte man sich hüten, die Eigentümlichkeiten des Deutschen zu potenzieren und durch häufigeren Gebrauch ins Fratzenhafte zu verkehren, wenn nicht didaktische Zwecke ein so starkes Hervorkehren unvermeidlich machen. Anlehnungen an die Ausdrucksweise der Alten sind weit weniger gefährlich; sie können dem deutschen Stil eine gewisse ernste Weihe verleihen, welche in einer so mannigfaltiger Töne fähigen Sprache nicht unnatürlich klingt. Es gilt von diesen Latinismen, was Quintilian von den Archaismen überhaupt sagt: adspergunt illam, quae etiam in picturis est gratissima, vetustatis inimitabilem arti auctoritatem. Freilich ist es schwer, das richtige Mafs zu treffen; denn auch Cicero hat Recht, wenn er sagt: non utendum nisi quando ornandi causa parce.

Natürlich mufs das Deutsch von Vorlagen, welche für die obersten Klassen bestimmt sind, möglichst viel von der Hoplitenrüstung des Lateinischen abzulegen suchen und leichter einherschreiten. Sehr viel wird es dazu beitragen, wenn man das logische Verhältnis zwischen unabhängigen Sätzen unausgedrückt läfst, so oft es unsere Sprache irgend gestattet; der fortwährende

Gebrauch des nicht rhetorischen Asyndetons ist es ja vor allem, welcher die moderne Rede so ungebunden und zwanglos im Vergleich zur alten klassischen Prosa erscheinen läfst. Freilich fügen die Römer in der Litteraturperiode, die wir beim Unterrichte zu Grunde legen, der logischen Geschlossenheit zu Liebe manches Wort, manches Sätzchen, manchen Satz sogar ein, den wir, um festen Zusammenhang weniger bekümmert, ausgelassen haben würden. In dieser Hinsicht mufs die deutsche Vorlage sich dem Lateinischen anbequemen und wird also oft von befremdender Umständlichkeit sein müssen. Möge man sich also um würdigen und reichen Inhalt bemühen, um diesem nach unserem modernen Empfinden fehlerhaften Zuviel der Form die Wage zu halten.

Zu dem Streben nach Gesetzmäfsigkeit, nach sinnlicher Anschaulichkeit, Fülle und Vollständigkeit gesellt sich aber in der lateinischen Sprache eine ausgesprochene Neigung zur Rhetorik. Unbekümmert oft um strenge Wahrheit, ja um Logik, giebt der Römer nicht selten der wirkungsvolleren Form den Vorzug. Wie soll sich das Deutsch unserer Vorlagen zu dieser rhetorischen Tendenz des Lateinischen stellen? Denn das Deutsche besitzt keine natürliche Neigung zur rhetorischen Ausprägung der Gedanken. Anderseits hat es freilich Bildsamkeit genug, um sich den Neigungen einer fremden Sprache anbequemen zu können. Man wird jene rhetorischen Mittel des Lateinischen nicht mit frommer Wut bekämpfen wollen. Allerdings laufen sie alle darauf hinaus, einen Gedanken stärker hervorzuheben, als die simplex ratio veritatis forderte. Aber vor einer vorschnellen Verurteilung aller solcher Mittel mufs uns die Erwägung bewahren, dafs ohne diese menschliche und natürliche Neigung, nicht blofs einen durchaus adäquaten, sondern zugleich auch wirkungsvollen Ausdruck für den Gedanken zu finden, von Schönheit der Darstellung nicht die Rede sein kann. Im lateinischen Stil hat sich dieses natürliche Verlangen jedes Schreibenden und Sprechenden, nicht blofs verstanden zu werden, sondern auch zu wirken, zu bewegen, mit fortzureifsen, einen Eindruck zu hinterlassen, höchst mannigfaltige und kunstvolle Formen erschaffen, wie ja überhaupt ihre grofsen Schriftsteller mit Bewufstsein über die leichte Anmut der natürlichen Rede hinaus zu einer künstlerischen Gestaltung derselben strebten. Man kann das logische Prinzip als das göttliche, das rhetorische aber als das menschliche bezeichnen. Im Reiche der reinen Vernunft würde das erste genügen; wer aber, selbst ein Mensch, zu Menschen redet, wird bei der gröfsten Wahrhaftigkeit und Sachlichkeit seiner Darstellung doch nicht anders können, als durch Hervorhebungen, Ausführungen, Steigerungen, Verschweigungen, Stellungen und mehr dergleichen Mittel seine Gedanken wirkungsvoll zu gestalten. Keine Sprache ist darum ganz ohne Rhetorik. Auch im Deutschen lockt der Redende keimende Gedanken durch Fragen

hervor und greift dem Urteile der Lesenden vor, indem er es schnell in die von ihm gewollte Bahn lenkt.

Aber diese naturalistische Rhetorik des Deutschen genügt nicht für die Bedürfnisse der lateinischen Stilübungen und Übersetzungsvorlagen. Ohne Vertrautheit mit der oratoria supellex, wie sie Cicero nennt, kann weder wirklich lateinisch geschrieben, noch auch von wirklichen Lateinern Geschriebenes verstanden und gewürdigt werden. Auch zum Zwecke der lateinischen Aufsätze, wenn deren gemacht werden sollen, müssen die Schüler angeleitet werden, mit Geschmack und Mafs diese Mittel zu gebrauchen; denn keine Darstellung ist so bescheiden, dafs sie nicht durch die schwächeren rhetorischen Formen belebt und lateinisch gefärbt werden könnte, wohingegen die stärkeren für aufserordentliche Fälle vorbehalten werden mögen.

Leider verfallen unsere Übersetzungsvorlagen durch Nachbildung starker rhetorischer Effekte, welche dem Deutschen widerstreben, in einen seltsamen, um nicht zu sagen, närrischen Ton. Allerdings müssen die rhetorischen Übergangsformen sowie die rhetorischen Mittel der revocatio, praeteritio, ratiocinatio eingeübt werden. Wozu braucht man sie aber unter Verrenkungen in deutschen Vorlagen nachzubilden? Damit setzt man sie einem unverdienten Spotte aus, verleidet sie dem Schüler und verfinstert ihm ihre starke Wirkung. Es genügt vielmehr im deutschen Texte eine Andeutung der Figur durch ein natürlich klingendes Ersatzmittel. Wenn dann unter dem Texte die Forderung gestellt wird, das rhetorisch zu gestalten, so erwächst daraus dem Schüler eine sehr heilsame Übung, indem ihm ja zugemutet wird, aus seinem Vorrat etwas dem Stärkegrad des Gedankens genau Angemessenes zu wählen.

Das rhetorische Feuer der römischen Prosa mufs also in der deutschen Vorlage gemildert werden. Es mag mit zu den stilistischen Aufgaben der obersten Stufe gerechnet werden, auf eine leise Aufforderung hin oder auch ohne besondere Aufforderung an geeigneten Stellen, abweichend vom Deutschen, die Stimme zu erheben und lauter zu reden, so wie der Genius der fremden Sprache es verlangt. In anderer Hinsicht aber haben unsere deutschen Vorlagen eine Verstärkung nötig. Wer fühlt nicht, was für eine farblose, nüchterne, unbelebte Sprache sie reden? Sie bieten im Ausdruck so weniges, was den Sinn des Lesers gewinnen und festhalten könnte. Woher diese eigentümlich einschläfernd wirkende Öde und Langweiligkeit? Sie sind schlicht wie die lateinische Prosa, ohne doch zugleich durch Elemente der Sinnlichkeit und Anschaulichkeit, wie sie im Lateinischen in einzelnen Wörtern und Wortverbindungen leben, vor Ermüdung zu bewahren.

Die Stilistik rechnet es nämlich auf der obersten Stufe mit Recht zu ihren Aufgaben, dem Schüler zum Bewufstsein zu bringen,

dafs in der klassischen römischen Prosa das spezifisch Poetische vermieden wird. Wer aus dem Deutschen übersetzend oder frei komponierend diesem Gesetze gemäfs verfahren will, mufs sich allerdings einer verstandesmäfsigen Nüchternheit des Denkens befleifsigen. Durch absolute Schranken freilich läfst sich die Prosa von der Poesie nicht trennen. Auch die Rede des einfachen Mannes ist voll bildlicher Anschaulichkeit, wie Cicero ausdrücklich bemerkt Aber mit den Zeitperioden wechselt das Mafs der für die Prosa als zulässig betrachteten poetischen Elemente. Das Bild im allgemeinen ist eine zu natürliche Form menschlicher Mitteilung, als dafs es zu irgendwelcher Zeit ganz aus der prosaischen Darstellung hätte ausgeschlossen sein können. Die Alten aber konnten solche Mittel der Belebung und Färbung leichter entbehren, weil Sinnlichkeit die Seele ihrer ganzen Sprache war. Demgemäfs empfanden sie es als eine Geschmacklosigkeit, wenn gewisse bescheidene Grenzen in der Prosa überschritten wurden. Ja, was Cicero von der mollis und umbratilis oratio philosophorum sagt, sie sei casta, verecunda, virgo incorrupta quodammodo, gilt von der alten Prosa überhaupt, wenn man sie nämlich auf den Reichtum und die Kühnheit ihrer Tropen hin ansieht: sie bleibt, abgesehen von einigen wenigen nach unseren Begriffen überkühnen Bildern, bei naheliegenden Vergleichen stehen und gewinnt dadurch den Charakter einer keuschen Einfachheit, während wir uns der Tropen, um es aristotelisch auszudrücken, nicht *ὡς ἡδύσματι*, sondern *ὡς ἐδέσματι* bedienen. Eine blafs gewordene Sprache, wie die modernen es mehr oder weniger alle sind, macht einen häufigeren Gebrauch von dem der Poesie Zugehörigen, ohne deshalb an sinnlicher Eindringlichkeit die schlichte antike Prosa zu übertreffen. Wörter und Bilder greifen sich eben ab wie die Münzen, wie es in dem sehr treffenden, nun aber auch schon etwas verbrauchten Bilde heifst. Was Wunder, wenn die Nachkommenden nach immer stärkeren Mitteln greifen müssen, um damit nur dieselbe Wirkung zu erzielen, welche früher durch die naheliegende natürliche Einkleidung zu gewinnen war?

Unsere Übersetzungsvorlagen für die obersten Klassen müfsten diesem Unterschiede der beiden Sprachen Rechnung tragen. Das würde ihre Sprache dem Schüler sympathischer machen und ihre einschläfernde Wirkung um ein Beträchtliches vermindern. Wer eine Sprache zu freien Kompositionen verwenden soll, mufs doch von seinem lexikalischen Wissen einen freien Gebrauch machen lernen. Dazu aber gehört vor allem auch dies, dafs der Schüler mit vornehmen und schillernden modernen Wendungen ringen lernt. In dieser Hinsicht sind alle unsere heutigen Vorlagen von einer auffallenden Einseitigkeit: schreckliche Substantivbildungen, wie man sie in einem deutschen Aufsatze nicht dulden würde, bieten sie die Menge, für alle anderen Formen des spezifisch

Modernen aber enthalten sie nur ganz vereinzelte Beispiele. Man läfst sich, was die Bildlichkeit betrifft, an einem kleinen Vorrat phraseologischer Wendungen genügen, mit welchen wie mit festen und gegebenen Gröfsen operiert wird. Viel mehr sollte man in dieser Hinsicht dem Schüler zumuten, weil sonst die Harmlosigkeit seiner stilistischen Übungen in einem starken Mifsverhältnis steht zu den Anforderungen des lateinischen Aufsatzes, sobald sich dieser über ein Referat des eben Gelesenen erhebt. Der Schüler soll einem modern klingenden Satze gegenüber, wie dem ähnliche auch sein Denken und seine Anschauung fortwährend beim Meditieren bildet, sich auf dieser Stufe nicht mehr völlig ratlos finden lassen: er mufs wissen, ob er im Lateinischen sich dieselbe Kühnheit oder eine ähnliche erlauben darf, oder ob er nach dem einfacheren Kern des Gedankens oder Bildes suchen mufs. Ich will die Sache an einem Beispiel erläutern. Wenn ich ihn z. B. frage, wie jenes Wort Wallensteins: „Des Menschen Thaten und Gedanken, wifst, sind nicht wie Meeres blind bewegte Wellen u. s. w.“ lateinisch zu übersetzen sein möchte, so darf der Schüler nicht glauben, das sei einfach unmöglich, weil seine Übersetzungsvorlagen nie zu ihm in einer so edlen und gedankengesättigten Sprache geredet haben. Er mufs solche Schwierigkeiten methodisch lösen lernen, und seine Übungsbücher sollen ihm dazu Gelegenheiten geben. Um Mut zu gewinnen, mufs er bei dem Leichtesten anfangen. Dieses feierliche „wifst“ würde er durch scitote wiedergeben wollen, auch wenn es ihm nicht einst eingeschärft worden wäre, die Formen sci und scite seien zu vermeiden. Er wird fühlen, dafs „Thaten und Gedanken“ auch im Lateinischen hier durch Substantive übersetzt werden müssen, doch wird er sie statt durch que lieber durch ve verbinden. Auch ist klar, dafs es Substantiva auf io sein müssen, selbst wenn cogitatio nicht auch in jenem andern Sinne dem selteneren cogitatum vorgezogen würde. „Des Menschen“ erlaubt ihm sein stilistisches Gefühl nicht durch hominis zu übersetzen; es mufs der Pluralis werden oder das Adjektivum, feierlicher aber und deshalb dieser Stelle angemessener als hominum wäre mortalium. „Nicht sein wie“ heifst natürlich „non similem esse“. So bliebe denn als das eigentlich Schwierige „blind bewegte Wellen“ übrig, alles übrige hat sich ohne Zwang und fast ohne Änderung der lateinischen Sprache gefügt. Dieses Bild klingt modern. Zwar weifs er, dafs die römischen Dichter unbedenklich caecus im übertragenen Sinne gebrauchen, mentis ad omnia caecitas gehört sogar zu den auswendig gelernten Wendungen aus seiner Stilistik. Für „blinden Zufall“ hat man ihm anderseits immer magnus casus empfohlen, wiewohl selbst in der klassischen Prosa caecus vereinzelt sowohl als „blind machend“ wie als „blind seiend“ vorkommt. Hier aber würde ein Adverbium nötig sein. Zu maris undae caece commotae kann er sich aber doch nicht entschliefsen;

sein Sprachgefühl warnt ihn davor. Da hört er's in der Ferne läuten. Unter den Mitteln, durch welche man im Lateinischen unbequeme Adjektiva und Adverbia ersetzt, war auch dieses genannt worden, dafs man das Substantivum und Verbum verdoppelt. „Blinder Zufall“ aber war in jenem Kapitel durch temeritas et casus übersetzt worden. Jetzt hat er's. „Des Meeres blind bewegte Wellen“ sind maris undae temere commotae. Er erinnert sich jetzt auch, dafs man das planlose Hinundherreden seiner Aufsätze als temere disputare bezeichnet hatte. Temeritas ist also nicht blofs die Steigerung zu audacia, sondern auch der Gegensatz des erleuchteten, zielbewufsten Wollens. Wäre das Adjektivum aber hier möglich gewesen, so würde caecus nichts Sprachwidriges enthalten haben. „Blinder Eifer schadet nur“ lautet die Moral einer bekannten Gellertschen Fabel. Nach Abwägung aller Schwierigkeiten würde das lateinisch übersetzt werden müssen: Nocent quae caeco feceris abreptus animi impetu.

Eine besondere Sorgfalt wenden unsere Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische der Satzbildung zu und das mit Recht. Beim Übersetzen ins Lateinische gilt es einen kunstgerechten, verwickelten und doch übersichtlichen und dazu festgefügten Bau aufzuführen. Es ist ebenso schwer als bildend für den Schüler, locker aneinandergereihte deutsche Sätze lateinisch in angemessene Satzformen zu bringen, zu erkennen, welche Glieder zu einem gemeinsamen Mittelpunkte in Beziehung gesetzt und in eine Periode umgewandelt werden dürfen, und wie dann diese Glieder zu stellen sind, oder ob aus euphonischen oder sachlichen Gründen einem untergeordneten Gedanken vielleicht auch im Lateinischen seine parataktische Selbständigkeit zu lassen ist. Vielleicht aber werden manche mit mir finden, dafs unsere Übungsbücher die historische Periode zu stark bevorzugen, und dafs man in dem Bestreben, das Satzgebäude nach allen Seiten auszudehnen, oft zu weit geht. Das bringt mehrere Übelstände mit sich. Erstens entfernt sich so der deutsch formulierte Satz gar zu weit von der unbefangenen Leichtfüfsigkeit der deutschen Rede; sodann findet man der Periodenform zu Liebe dem Hauptgedanken gar zu viel untergeordnete Nichtigkeiten angefügt, so dafs die anspruchsvolle Ausdehnung nicht mehr in richtigem Verhältnis steht zu dem Gedankengehalt. Auf diese Weise entsteht leicht der Eindruck des Phrasenhaften. Dadurch wird das Lateinische überhaupt in den Augen der Schüler kompromittiert. Überdies ist zu fürchten, dafs sie selbst beim Schreiben durch derartige Vorlagen aller Einfachheit und Natürlichkeit entwöhnt werden. Ohne Zweifel hat Cicero oft des Parallelismus halber ein entbehrliches und leicht zu ergänzendes Glied hinzugefügt; aber selbst bei ihm hilft, in seinen Reden wenigstens, alle stilistische Meisterschaft nicht immer über die Nichtigkeit des aufgeblähten Gedankens hinweg. Doppelt fühlbar aber macht sich das Müfsige solcher Zusätze in einem

Latein, welches doch nicht die Vorzüge eines Originalschriftstellers als Ersatz zu bieten vermag. Man soll sich hüten, in dem Schüler den Glauben zu nähren, als müsse alles, was für lateinisch gelten will, sich in langen, verwickelt gebauten Perioden einherbewegen.

Zu wenig Schwierigkeiten anderseits bieten unsere Übungsbücher dem Schüler hinsichtlich der Wahl des Ausdrucks. In allen schwierigen Fällen verweist man ihn auf den eben gelesenen Abschnitt seines Autors. Dort soll er suchen und das erforderliche Sprachmaterial mit herübernehmen. Allerdings wird ihm das eine heilsame Veranlassung, das Erklärte wieder in die Hand zu nehmen und gründlich und mit spähendem Auge noch einmal zu lesen. Hat er aber die Wendung entdeckt, auf welche die Variation jener Stelle zielt, so braucht er sie nur eben zu nehmen und in den Text seines Skriptums einzusetzen. Dafs damit ein so bewunderungswürdiger Fortschritt gemacht sei gegen früher, wo man die schwierigeren Wendungen unten anfügte oder durch Verweisungen auf Bekanntes finden liefs, oder auch auf die Unterstützung des Lexikons rechnete, kann ich nicht finden. Ich fürchte sogar, dafs das nicht der richtige Weg ist, den Schüler wahrhaft frei zu machen und sein sprachliches Selbstgefühl, wenn man so sagen darf, zu heben. Auf diese Weise wird er stets verlegen sein und in seiner Verlegenheit unnatürliche Ungeschicklichkeiten begehen, sobald man ihn auffordert, ohne Rücksicht auf eben erst dargereichte Wortverbindungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Soll er nun vollends einen lateinischen Aufsatz schreiben, so wird sein Gedanke immer unter allerhand Verzerrungen sich zwischen solchen Reminiscenzen aus der allerjüngsten Vergangenheit hin und her bewegen. Im Grunde machen unsere neuen Übungsbücher von jenem pädagogischen Hauptgesetze, es müsse das Neue an das Bekannte angeknüpft und zwischen dem Verschiedenen eine Verbindung hergestellt werden, eine zu einfache und buchstäbliche Anwendung. Ja, vielleicht darf man behaupten, dafs jene früheren, als altfränkisch und unsystematisch verspotteten Übungsbücher den Geist jenes Gesetzes besser erfüllten als die heutigen, welche im engsten Kreise immer die eben gelesenen Abschnitte umschwärmen. Man darf sich nicht daran genügen lassen, mit einem Sprachmaterial, das fast in den Ohren der Schüler noch forttönt, auf der obersten Stufe in lateinischen Schreibübungen zu hantieren und alles weiter Zurückliegende in toter Ruhe darüber fast erstarren zu lassen. Nein, der Sinn jenes Gesetzes ist erst dann erfüllt, wenn durch vielseitige Anknüpfungen auch an früher schon Erworbenes neue Triebe geweckt werden. Kein errungenes Wissen darf ruhender Besitz bleiben, kein neuer Zuwachs darf nur von aufsen angefügt werden. Mit jeder Bereicherung mufs vielmehr ein Umbildungsprozefs in dem älteren Besitzstande wachgerufen werden. Nur so wird das Wissen zu einem wirklichen Eigentum, nur so

wird es fest geankert und vor der Gefahr, schnell vergessen zu werden, geschützt. So schafft auch die Natur, welche nicht äufserlich eine Rinde auf die andere setzt, sondern zugleich, soweit es irgend möglich ist, das Frühere und Alternde mitverjüngt.

Noch ein Wort über den Inhalt unserer Übersetzungsvorlagen. Man rühmt es als einen Vorzug, dafs jetzt nicht mehr ein buntscheckiges Vielerlei geboten, sondern ein enger Anschlufs an die Lektüre erstrebt wird, wie das Gesetz der Konzentration es gebietet. Einerseits sind nun aber doch jene älteren Bücher bemüht, wenn man von wirklich nur wenigen sonderbaren Kapiteln absieht, ihre Stoffe an die Hauptvorstellungskreise des Schülers anzuknüpfen, anderseits ist unseren in der letzten Zeit erschienenen Vorlagen, die in Anlehnung an bestimmte, in der Klasse durchgearbeitete Schriften und Abschnitte verfafst sind, nur selten eine gehaltvolle und zu einer weiteren Vertiefung in das Gelesene kräftig auffordernde Reproduktion gelungen. Was sie bieten, ist meistens weiter nichts als ein mattes Echo der Lektüre, welches durch seinen Inhalt vielmehr schaden mufs, weil es die Wirkung des vorher besser Gesagten trübt. Soll man sich aber schon auf der untersten Stufe vor nichtigen Extemporalien hüten, so ziemt sich das erst recht in Prima. Dieser kurze Abschnitt, den man dem Schüler zum Übersetzen giebt, beschäftigt ihn ja länger als irgend etwas und beschäftigt ihn in besonders anstrengender Weise. Von allen Seiten mufs er immer wieder die deutschen Worte ansehen, und im Hinundherwenden durchdringt er sich ganz mit dem Gedanken. Man sorge also, dafs die Vorlage auch dem Inhalt nach einer solchen Aufmerksamkeit würdig sei. Blofse Variationen gelesener Abschnitte sind zu widerraten, weil auch der geschickteste Lehrer die Feinheiten des Originals durch all die Änderungen, zu denen er sich gezwungen sieht, um nicht einfach das Gelesene zu wiederholen, zum grofsen Teil leider zerstören wird.

Nun suchen unsere Vorlagen allerdings auch die Gedanken des Schriftstellers zu verjüngen und in neuer Beleuchtung zu zeigen. Dieser Weg ist der richtige; aber der Preis ist auf diesem Gebiete noch nicht gewonnen. Wo findet sich unter jenen Büchern eins, aus welchem der Schüler ernste, ihm in die Seele dringende Gedanken herholen könnte? Und sie könnten ihm doch so viel Anregendes im Anschlufs an die Schulschriftsteller sagen. Wohin man auch blickt, überall sieht man Anlehnungen an Gelesenes, in welchen es auf einen reichen, fruchtbaren und gewinnenden Inhalt gar nicht abgesehen zu sein scheint, und die sich mit einem harmlosen Minimum von Gedanken zufrieden geben, fast einzig bemüht, das Sprachmaterial einiger wenigen Kapitel auszubeuten und zu lateinischen Satzbildungen und zur Anwendung einiger stilistischen Ersatzmittel Gelegenheit zu bieten. Ein für Prima bestimmtes Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische darf dem Schüler sich einerseits nicht durch die Ungeschicklichkeiten seiner

Form widerwärtig machen, anderseits soll es ihm durch seinen Inhalt imponieren, soll ihm Verbindungen schaffen zwischen dem Unverbundenen, soll ihm die Punkte der alten Geschichte und Civilisation, welchen ihn die Schule durch eigene Lektüre näher treten läfst, nach allen Seiten erleuchten und so seine Anschauung des Altertums vervollständigen und das einzelne Gelesene zu einem Ganzen erweitern. Dafs das der Idee der Konzentration gemäfs immer geschehen müsse durch Reproduktion der gerade vorliegenden Lektüre, ist ein Irrtum. Unsere Übersetzungsvorlagen fassen den Begriff der Konzentration ganz materiell und äufserlich, in ähnlicher Weise wie man früher die dramatische Handlung fafste. „Manche sehen nur Handlung", sagt Lessing, „wo Körper thätig sind und gewisse Veränderungen im Raume erfordern." Er selbst definiert die Handlung im Gegensatz dazu als eine Folge von Veränderungen, die zusammen ein Ganzes ausmachen und nennt Handlung auch jeden inneren Kampf von Leidenschaften, jede Folge von verschiedenen Gedanken, wo die eine die andere aufhebt. So ist zur Konzentration auch nicht völlige Übereinstimmung des gebotenen Stofflichen nötig. Auch dies leuchtet ein, dafs es nicht Konzentration genannt zu werden verdient, wenn dasselbe genugsam Behandelte noch einmal in matterer Wiederholung geboten wird, sondern vielmehr wenn Neues auf geschickte Weise in die Kreise des Erworbenen geleitet wird.

Berlin. O. Weifsenfels.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

Fr. Ellendts Lateinische Grammatik. Bearbeitet von M. Seyffert. Dreifsigste, revidierte und mehrfach veränderte Auflage von M. A. Seyffert und W. Fries. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. XII u. 332 S. 2,80 M.

Die Herausgeber der neuen Auflage des allbekannten und altbewährten Schulbuches haben sich durch den Nachweis mancher Mängel, an denen dasselbe bisher litt, und durch die Konkurrenz, die ihnen jetzt mehr als je auf dem Gebiete der lateinischen Schulgrammatik gemacht wird, veranlafst gesehen, ihr Buch vor dem Drucke einer gründlichen Revision zu unterziehen. Mit dem Resultate der letzteren werden diejenigen nicht zufrieden sein, welche eine bedeutende Kürzung des Lehrstoffes und damit auch eine wesentliche Verringerung des äufseren Umfanges erwartet hatten; zählt doch die neue Auflage nur acht Seiten weniger als die vorige! Indes sind die Kürzungen im einzelnen bedeutender, als es beim ersten Blicke scheint, und der durch sie ersparte Raum ist zu übersichtlicherem Drucke verwandt worden; andererseits ist es mir zweifelhaft, ob eine wesentliche, umfangreichere Verminderung des Lehrstoffes möglich sein wird, so lange die Forderungen beim Abiturientenexamen die bisherigen bleiben, und so lange im besonderen der lateinische Aufsatz beibehalten wird, für welchen dem Schüler eine gewisse Freiheit der Bewegung in der fremden Sprache verschafft werden mufs. Ausgenommen hiervon sind nur die Wortbildungslehre und die Lehre von den Präpositionen, die schwerlich auf irgend einem preufsischen Gymnasium systematisch durchgenommen werden; was daraus für den Schüler wissenswert ist, kann der gelegentlichen Besprechung bei der Lektüre überlassen werden. So würde Raum gewonnen werden für die wichtigsten Gesetze der Stilistik, deren Fixierung durch den Druck je länger je mehr notwendig erscheint, und mit deren Aufnahme in die Schulgrammatik man auch schon hier und da den Anfang gemacht hat.

Ref. freut sich, dafs ihm der Auftrag geworden, vorliegendes Buch, das er seit 16 Jahren beim Unterrichte benutzt, fast

während der Hälfte dieser Zeit sogar in zwei Klassen, und das ihm dadurch zu einem lieben Freunde geworden ist, an dessen Ergehen er innigen Anteil nimmt, in dieser Zeitschr. zu besprechen; teils, weil er dadurch seiner Freude über die Verbesserungen, welche die 30. Aufl. erfahren hat, öffentlich Ausdruck geben kann, teils, weil ihm auf solche Weise Gelegenheit geboten wird, eine Anzahl von Wünschen, deren Erfüllung ihm für das Buch förderlich scheint, vorzutragen.

Denn dafs die 30. Auflage mit Recht sich eine revidierte nennt, dafs sie trotz der mancherlei Aussetzungen, die ich im folgenden werde zu machen haben, eine grofse Zahl von Verbesserungen aufweist und einen erfreulichen Fortschritt auf dem Gebiete der lateinischen Schulgrammatik bezeichnet, sei gleich im voraus bemerkt; die Beweise dafür möge die folgende Besprechung bringen, welche nach einander die Fragen: Was wird gelehrt? und: Wie wird es gelehrt? beantworten, nach dem Lehrstoff die Lehrform untersuchen soll.

Der Lehrstoff ist teils vermindert, teils vermehrt, teils geändert.

Weggelassen sind zunächst einige Bemerkungen, die, weil allgemein-sprachlicher Natur, nicht in eine lateinische Grammatik gehören, und deren Inhalt dem Sextaner, wenn er Latein zu lernen beginnt, bereits bekannt sein mufs. Dazu gehören — ich citiere in diesem Abschnitt nach der 29. Aufl. —: die Erklärungen der einzelnen Redeteile in § 15—19, von denen nur die Angabe der neun Redeteile des Lateinischen und die Einteilung der Substantiva, beides fast gleichlautend mit § 1 und 2 der E.-Gr., übrig geblieben sind (doch vermifst man ungern den den vier ersten Redeteilen gemeinsamen Namen *Nomina*); ferner in § 28 und 29 Allgemeines über die Kasus und Numeri; endlich § 129 die Definitionen von Subjekt und Prädikat und der § 131, nach welchem das Subjekt im Nominativ steht. Weit zahlreicher sind die Ausscheidungen solcher Stellen, welche Unwesentliches (Poetisches oder Selteneres) oder Selbstverständliches enthielten. So fehlen jetzt § 26 einige seltenere Bildungen bei den Substantiva mobilia, wie *antistes* und *antistita*; § 32 die Angabe, dafs es Neutra nur in der 2., 3. und 4. Deklination giebt; § 34 A. 2 über *-an* in der 1. Deklination; § 39 A. über *-os* und *-on* statt *-us* und *-um*; § 40 in der Genusregel *alvus*, das ja auch nicht selten Masc. ist (wenn nur nicht die jetzt verkürzte Reimregel durch die Streichung aufgehört hätte eine Reimregel zu sein); mehrere seltenere Wörter in den Genusregeln der 3. Dekl. § 59 bis 61, die jetzt, mit einer Ausnahme, denen der E.-Gr. gleich lauten (über die Auslassung einiger derselben könnte man streiten; andere, wie *cardo, margo*, sind in den erläuternden Text aufgenommen und sollen wohl später nachgelernt werden, wären dann aber m. E. besser gleich in die Reimregel aufgenommen worden);

§ 63 der Schlufs der Anm. über *tonitru* und *gelu*; § 65 A.; § 68 das über den Plural von *iocus*, *sibilus* etc. Gesagte (damit aber auch *freni* von *frenum*, das ich ungern vermisse; s. Kühner I § 107 *δ*); § 79 und 80 die Umschreibungen der Zahlwörter von 13—19: *decem et tres, decimus et tertius, tredecies* u. s. w., die allerdings nicht gerade selten sind (z. B. *decem et tres* Cic. p. Rosc. Am. § 20, *decem septemque* Corn. Nep. XXIV 1, 2, *decem et octo* Caes. b. G. IV 19), aber besser fehlen, weil, wenn irgendwo, so besonders bei den Numeralia der Schüler an ganz bestimmte Formen zu gewöhnen ist; § 79 A. I 2), a. E. Bem. über *bis mille* für *duo milia*, 3) die Verbindung *viginti et septem*; § 80, 4 Bem. über *secundum* für *iterum*; § 102—106 im Verzeichnis der Verba anomala *satisdare, venumdare, subdere, antestare,* s. v. *lavo* die Bem. über *lautus* (warum?), *despondere, fervĕre* für *fervēre, stridere, mulgere, tergĕre* für *tergēre, turgere, rubere* (das aber bei Cic. vorkommt), *livere, scatere, squalere* (auch bei Cic.), *compingere* und *impingere*, Perf. *sidi* zu *sidere* (vielleicht mit Unrecht, wenigstens für die Komposita; vgl. Nipperdey zu Tac. Ann. I 30 und Lahmeyer zu Cic. Cato m. § 63), Sup. *luitum* von *luere* (da es sich, soviel ich sehe, nur in dem nachklassischen und seltenen *luiturus* findet; ob aber mit Recht zwei Verba *luere* angenommen sind, scheint mir höchst zweifelhaft), *proruere, exurere* (dies aber in Ciceros Reden fünfmal), die Bem. über *allectus* s. v. *lacio,* Perf. *livi* zu *lino*, *obterere, proterere,* Perf. *anxi* (das vielleicht garnicht existiert) und *messui*, *delitescere* (aber bei Cic., Caes. und Liv.), *excandescere, liquescere, deliquescere, occallescere, putrescere, tepescere, augescere* (diese alle auch bei Cic.), *flavescere, effercire, infercire,* Sup. *sancitum* (nach Kühner „selten und meist unsicher"), *devincire* (das aber ziemlich häufig ist), *revincire, promereri, subvereri, contueri, obloqui*; § 110 Bem. über *sultis* = *si vultis*; § 115 Bem. über *aiens*; § 117 *taeduit* neben *pertaesum est*; § 120 Anm. über *tutissimo* und *meritissimo* (letzteres kommt auch § 122 vor); § 143 A. 2 die Notiz über *ad vestram* (für *vestrum*) *omnium caedem*; § 147 A. 1 Bemerkungen über *peritus*, *consultus* und *conscius*; § 150 A. 2 Bem. über *tenuiter* und *graviter aestimare*; § 151 *incusare* und *insimulare*; § 154 A. 1 über *interest ut* und der Absatz: „Es sind daher u. s. w." als aus dem Vorigen sich ergebend; § 159 die Notiz über *aequiperare* sowie die über *latet* c. acc.; § 160 A. 4 über Dat. und *ad* bei den Verben des Nehmens; § 171 die Bem. über die Wahl des Dat. bei *aspergo* etc.; § 182 A. 1 das Allgemeine über den Unterschied zwischen dem blofsen Abl. der Sache und der Präposition bei den Verben der Trennung; § 187 s. v. *ante* eine Bem. über einen nichtklassischen Gebrauch desselben und s. v. *adversus* die Formen *exadversus* und *exadversum*; § 191 eine Bem. über die Lokative *Carthagini* etc.; § 196 A. Selbstverständliches über den Gen. zum Ausdruck der Dauer in *exilium quattuor annorum*; § 217 A. 1 über scheinbar

überflüssiges *tu* in Fragen u. s. w.; § 220 A. über *hic — ille* = der eine — der andere; § 227, 2 der erste Satz von A. 1 (weil aus dem Vorigen hervorgehend); § 247, 4 die erste Hälfte der Anm. 1 über *sive quod, sive quia*; § 256 ganz, eine Aufzählung der Arten von *ut* enthaltend; § 258 A. 1 Bem. über *velle* und seine Komposita mit *ut*; § 264 a. E. *dubitare* mit Acc. c. inf.; § 265 A. 2 über Hauptsatz im Praes. hist. beim Nebensatz mit *cum* historicum; § 267 A. über *dum* c. ind. statt c. coni.; § 274 A. 2 die erste Hälfte über *nisi* = nur; § 281 A. 3 die Bem. über den Imperativ bei *quin*; § 287 A. 3 die Notiz über *in animum induco*; § 299 A. über eine Eigentümlichkeit der Orakelsprache; § 308, 2 A. 2 über *haud scio an* ohne Verbum (doch hätte die Übersetzung „vielleicht, wohl" der Hauptregel zugefügt werden sollen); § 314 A. über *is* statt Reflex; § 328 der letzte Satz über die Auslassung von *his* oder *illis* im Abl. abs. An einigen anderen Stellen scheinen die Gründe zur Weglassung noch andere gewesen zu sein. Die Erklärung von *meâ* etc. bei *interest* durch Auslassung von *causâ* in § 154 ist höchst unsicher und hilft wenig; die der Konstruktion von *interdicere* in § 182 A. 1 war mindestens unvollständig; beide sind daher mit Recht fortgefallen, doch hätte ich noch lieber an Stelle der letzteren eine ausreichende Erklärung (Vermischung zweier Konstruktionen) gesehen. Verkehrt war § 111 A. 3 die Begründung der abweichenden Konjugation von *ambire* („weil es bereits im Präsens den Vokal verändert"), nicht nötig die A. 4 über *veneo*, weil, was der Schüler über dieses Verbum zu wissen braucht, bereits im Verzeichnis der Anomala s. v. *dare* gesagt ist. *Prod-* und *subs-* standen § 123 unter den Praepositiones inseparabiles und sind doch garnicht solche; § 270 A. war *praesertim* mit *si* und in verkürzten Satzformen besprochen, während der ganze Abschnitt über die Kausal-Konjunktionen handelt; und der Schlufs von § 158 über *transire* (resp. *excedere*) *modum* gehörte in die Phraseologie. § 305 enthielt Bemerkungen über *quot*, *qui*, *quare*, *quamobrem*, die als unrichtig nachgewiesen sind; auch die jetzt nicht mehr erwähnte Konstruktion von *transducere* etc. mit dem Abl. in § 158 scheint mindestens unklassisch zu sein. Der letzte Satz von § 191 A. 3 und § 227 die Anm. zu Nr. 1 enthielten Dinge, die an anderen Stellen erledigt werden; ihre Fortlassung ist daher ebenso zu billigen, wie die der Anm. zu § 78, welche höchstens für den Lehrer von Belang sein konnte.

Mit den bisher aufgezählten Weglassungen ist Ref. im grofsen und ganzen einverstanden, obwohl ihm, wie angemerkt, im einzelnen Zweifel über die Zweckmäfsigkeit mancher Streichung aufgestiegen sind. Dagegen bedauert er das Fehlen der Regel über die Verba auf *-do* vor § 104 II; das des letzten Satzes von § 195 A. über den Gebrauch der Ordinalia für die deutschen Cardinalia (z. B. „im Jahre 100"); das des § 208 über die Sub-

stantiva, welche eigentlich Neutra Part. Perf. Pass. sind; in § 260 den Wegfall der Notiz, dafs nach den Verbis timendi der Coni. Fut. nicht umschrieben, sondern ersetzt wird. Warum in § 287 *assuefacere* fortgelassen ist, vermag ich nicht zu sagen (es steht mit Inf. z. B. Caes. b. G. IV 2), ebenso wenig, warum in § 144 A. 2 der Abschnitt c) [*vicus oppidi magnitudine*] fehlt. Die Auslassung von § 292 A. 2 über *iubeo ut* wird nicht allgemeine Billigung finden. Endlich fehlt jetzt, was bisher in § 288, 319 und 326 über die Verwandlung eines deutschen Nebensatzes in den Acc. c. inf. oder eine Partizipial-Konstruktion angegeben war. Wenn nun auch diese Konstruktionen den Schülern auf derjenigen Stufe, wo die Moduslehre systematisch durchgenommen wird, etwa in O III, bereits bekannt sein müssen, und wenn auch die Regeln über jene Verwandlung durchaus äufserlich sind und das Wesen der Sache nicht treffen, so verlangt doch die Vollständigkeit sowie der Umstand, dafs mancher Lehrer sie auch in den unteren Klassen bei der ersten Durchnahme gern aus der Grammatik wird lernen lassen (aus welchem Grunde sie sich ja auch in der E.-Gr. finden), die Aufnahme in das Lehrbuch. Am ersten könnten noch die über das Part. coni. fehlen, weil dabei das Deutsche hilft.

Im folgenden führe ich einige Stellen an, die aus der 29. Aufl. in die 30. übergegangen sind, aber nach meiner Ansicht ebenso gut, wie die vorher aufgezählten, und aus denselben Gründen hätten weggelassen werden können und sollen. Es sind — ich citiere von hier an nach der 30. Aufl. —: § 25, enthaltend eine Übersicht über die Endungen der 5 Deklinationen (denn vor Einübung derselben nützt die Tabelle nichts, und nachher kann sie sich der Schüler selbst bilden); § 32 die langatmige Erläuterung vor den Paradigmen (mit der Weglassung von *adulter* ebendort in der Reimregel kann ich mich auch jetzt nicht einverstanden erklären); § 36—38 über die Bildung des Gen. vom Nom. Sing. in der 3. Dekl., mit Ausnahme der Definition der Begriffe Parisyllaba und Imparisyllaba und des unter Nr. 6 und 7 über die griechischen Wörter Gesagten, das nach § 48 zu verlegen wäre (die Durchnahme dieser Regeln ist durchaus überflüssig, da der Schüler angehalten werden mufs, stets mit dem Nom. auch den Gen. zu lernen und beim Abfragen von Vokabeln aufzusagen); § 60 g. E. die Bem., dafs der Plural einiger Neutra, wie *aera, iura, rura*, sich nur im Nom. und Acc. findet, als unwesentlich und für *aera* und *iura* (s. Georges) sogar unrichtig; § 67 das Allgemein-Sprachliche über die Steigerung des Adjektivums; § 82 A. mit Erklärung des Verbum impersonale, da die Sache später, § 106, noch einmal und zwar gründlicher erklärt wird; § 86 die letzten Worte: „Inf. *amatum, am, um fore* geliebt sein werden", teils weil der Inf. Fut. II Pass. nicht zu den üblichen Temporibus des Verbums gerechnet zu werden pflegt und darum auch in die folgenden Konjugationstabellen nicht aufgenommen ist, teils weil

seine Bildung später, § 277, nochmals behandelt wird; im Verzeichnis der Verba anomala § 94 *submovere, fulgĕre*, § 95 I *ebibere, imbibere, concinere, praecinere*, die Bem. über *exscindere* und *abscindere* (da das hier Gesagte nicht feststeht, vgl. Neue II S. 578 und Zumpt Gramm., auch die Verba selbst nicht eben häufig sind), II *pervincere, devellere, pervellere, revellere*, § 97 *demori, anniti, coniti*; § 113—116 die Wortbildungslehre, wie schon oben bemerkt (was davon für die Schule nötig ist, kann an anderen Stellen untergebracht werden, wie das Wichtigste über Verba frequentativa und desiderativa und über die Patronymica, oder gehört in die Stilistik, wie die Bemerkungen über die Substantiva verbalia auf *-or* und *-io*); § 132 A. der zweite Absatz über *transducere* etc. *trans* bei gleichzeitiger Angabe des Zieles (denn die Wiederholung von *trans* findet sich, soviel ich sehe, bei Cic. garnicht, bei Cäs. nur einmal, b. G. I 35, 3, und dafs dort die Präposition gesetzt, weil das Ziel hinzugefügt ist, scheint mir eine sehr unsichere Vermutung von Kraner; ohne Angabe des Zieles aber steht *traicere trans* Liv. II 11 und XXI 26, s. Forcellini); § 141 über die im Lateinischen in Übereinstimmung mit dem Deutschen den Dat. regierenden Verba (da ja auch sonst in der Kasuslehre nur diejenigen Fälle aufgeführt werden, wo beide Sprachen nicht übereinstimmen); § 173—175 das meiste aus der Lehre von den Präpositionen; § 205 der zweite Absatz über *item* (derselbe Gebrauch wird im folgenden § erörtert; zu eng jedenfalls ist die neue Fassung, nach der *item* stehe, wenn dasselbe Attribut bei einem zweiten Nomen wiederholt wird); § 218 A. 1 über das scheinbar fürs Perf. stehende Impf. (unwichtig); § 283, 2, Anm. über *non, nemo* etc. nach *haud scio an* etc. (als selbstverständlich, weil aus der Hauptregel hervorgehend; doch würde ich zur letzteren das Beispiel der Anm. hinzufügen). Ein unangenehmes Versehen ist die doppelte Aufführung von *verrere* im Verzeichnis der Anomala: § 95 II und V, einmal mit, das andere Mal ohne Perf. Dafs noch manches andere hätte wegfallen können, darüber s. Stegmann in den Neuen Jahrbb. Bd. 132 S. 225 ff., wiewohl derselbe die Grenzen etwas zu eng zieht.

Weit weniger zahlreich, als die Beschränkungen, sind, wie sich erwarten liefs, die Erweiterungen des Lehrstoffes. Von diesen werden, wie ich glaube, allgemeine Billigung finden: § 13 der letzte Satz über die Betonung *músăque*, § 28 die Übersetzungen des Abl. mit „mit“ und „durch“ (wie in der E.-Gr.), § 33, 4 und § 34 (sowie an einigen anderen Stellen, z. B. bei *consumere* § 95 III) die Hinzufügung der Bedeutungen, § 108, A, 4 die Angabe über die allgemeine Bedeutung der Adverbia auf *-itus*, der Zusatz zu dem Texte in § 112 A. über die doppelte Anwendung der Präpositionen (welcher m. E. zum besseren Verständnis der folgenden, über die Praepositiones inseparabiles handelnden Anm. beiträgt) und ebendort zu C. der Zusatz über *hercule* etc., § 118

Anm. die Angabe, dafs *esse* auch als selbständiges Prädikat „leben, existieren" heifsen kann, § 132 die Phrasen *periculum obire* und *subire*, § 148 die neue A. 2 über die nähere Bestimmung des Dat. des Zweckes (ein Beispiel würde die Sache anschaulicher machen; auch liefse sich leicht einschalten, dafs für die Adj. auch Adv. stehen können), § 151 A. 3 die aus früheren Auflagen wieder hervorgeholte Notiz, dafs *uterque* mit einem Pronomen und Substantivum attributiv verbunden wird, z. B. *quod utrumque exemplum* (aber Cic. Tusc. I § 65 *utriusque harum rerum*, Verr. V 56 *quarum civitatum utraque*), § 165 A. 1 die Konstruktion von *prohibere* mit *a*, § 196 die Übersetzung von „der gelehrten Kato" durch *Cato ille doctissimus*, § 204 A. 2 der Zusatz, dafs für *et id* „und zwar" bei Wiederholung des Verbums nur *et* steht (auch *et quidem* ist nicht selten, z. B. Cic. Tusc. I § 24. 31. 76. off. I § 43), § 213 *nemo non* und *nemo est qui non* unter den Ausdrücken für „jeder", § 220 die Übersetzung des lat. Fut. I durch das deutsche Praes. oder durch „wollen", § 287 A. 2 Bemerkungen über den Gebrauch von *ibi*, *eo*, *inde*, *ad id tempus* und *nunc* in der Oratio obliqua, § 294 die Anm. 2, nach welcher beim Hinzutreten einer prädikativen Bestimmung zum Verbum nicht blofs der Abl. abs. — was bisher schon angegeben war —, sondern auch das Part. coniunctum vermieden wird, und endlich § 308 die kurze Notiz über neu aufgenommene Übersetzungen von „ohne zu" (durch *quamquam — tamen*, Asyndeton).

Aber unrichtig ist § 29 die Hinzufügung, dafs die Wörter auf *as* wie *mensa* dekliniert werden, da der Vok. auf lang *a* endigt; überflüssig der jetzt § 33 zwischen 2, b) und c) eingeschobene Satz: „Von den übrigen . . . ungebräuchlich". Unter die Fälle, wo *unus* mit Gen. partitivus steht, ist § 151 A. 1 auch *unus omnium* als Verstärkung des Superlativs aufgenommen; doch kann in dieser Ausdrucksweise *omnium* auch vom Superlativ abhängen. Die neue Regel über den Gebrauch der Verbalsubstantiva auf *sor* und *tor* § 114, 3, b gehört in die Stilistik. Dafs § 130 zu den Verben, welche bald intransitiv bald transitiv stehen, *desperare* hinzugefügt ist, kann gebilligt werden; doch möchte es nach der Fassung der Regel scheinen, als ob „an sich verzweifeln" nur *sibi d.* heifsen dürfe, während doch Cic. auch *de se* sagt. Übrigens verdiente aufser *desperare* auch *indignari* hinzugefügt zu werden, und die jetzt nicht mehr passende Anmerkung hätte geändert werden sollen. Die Regel über *aequo*, *iuvo* etc. § 133 ist durch Hinzufügung der A. 2 erweitert, welche (aufser dem bisher schon in A. 1 erwähnten *ulcisci*) die Konstruktion von *consolari*, *gratulari*, *minari* und *excusare* mit dem Acc. der Sache enthält. Aber was heifst nun: jemand über etwas trösten? Wenn jene Verba einmal angeführt werden, so mufs auch annähernd Vollständiges gegeben werden, z. B. *consolari aliquid alicuius* oder *aliquem de aliqua re*. Zu *minari* ist *minitari* zu fügen. Noch be-

merke ich, dafs *consolari*, genau genommen, nicht in diese von lat. Intransitiven, welche durch deutsche Transitiva wiedergegeben zu werden pflegen, handelnde Regel gehört, sondern in dasjenige Kapitel der Stilistik, in welchem der Wechsel des persönlichen und des sachlichen Objektes besprochen wird; vgl. Cic. p. Sest. § 7 *illius aerumnam* . . . *et filiae solitudinem sustentavit* = ihn in seiner u. s. w., Bouterwek zu dieser Rede § 11 und Haacke, Stilistik § 55, 2. Endlich scheinen mir zu den Verben mit Abl. instrumenti § 168 A. 2 mit Unrecht die des Übertreffens hinzugefügt; sollte nicht hier vielmehr ein Abl. limitationis anzunehmen sein?

Es ist gewagt, Vorschläge zu machen, welche Erweiterungen des Lehrstoffes bezwecken; aber in folgenden Fällen halte ich für die nächsten Auflagen Hinzufügungen für notwendig. So ist § 29 A. 3 a. E. hinzuzusetzen: „auch der Nom. und Acc. Plur. auf *ae* und *as*“; vgl. Kühner I § 112 γ und die Verweisungen bei Halm zu Corn. Nep. XXI 1. § 45 c) vermisse ich *mus* wegen *murium* (vgl. Neue I S. 280), § 77 bei *suus* die Bedeutung „ihr, ihre, ihr“, § 97 III *nasciturus*, das auch § 90 fehlt, § 104 die Angabe, was „werden gemacht werden“ heifst (in früheren Auflagen war *factum iri* als ungebräuchlich bezeichnet; ich kann seine Existenz nicht nachweisen, finde es aber bei Kühner und Heraeus aufgeführt). Zu § 49 c) scheint notwendig der Zusatz: „So auch von Wörtern, die in beiden Sprachen nach der 3. Deklination gehen“; Beispiele bei Kühner I § 80, 3. Unter die Participien in § 147, welche den Dat. statt *a* lieben, ist jedenfalls auch *susceptus* aufzunehmen (vgl. Halm zu Cic. de imp. Cn. Pomp. § 71) — falls nicht besser alle fortgelassen werden. Etwas ausführlicher mufs ich noch über § 208, 3, enthaltend die Lehre von der Verschränkung des Relativsatzes mit einem untergeordneten Satze, sprechen. Dieser Abschnitt ist jetzt, nachdem Hillebrand in dieser Zeitschr. 1882 S. 747 f. auf die Mängel der früheren Fassung aufmerksam gemacht, gänzlich verändert, aber, wie mir scheint, noch nicht tadellos, weil weder erschöpfend noch überall klar. Zunächst braucht der eingeschobene Satz kein Konjunktionalsatz zu sein, sondern kann auch mit einem Relativum oder Interrogativum beginnen. Unklar sind sodann die Worte: „der sich auf dieselbe Person oder Sache bezieht“. Die Zurückführung des im zweiten Absatz besprochenen Falles auf Nr. 2 ist wenig einleuchtend, namentlich in Beispielen wie: *Ea suasi* etc. Aufserdem vermisse ich in der Regel: 1) eine strenge Unterscheidung der Fälle, wo die Konstruktion des Relativums in den abhängigen Satz notwendig, und derjenigen, wo sie nur gewöhnlich ist; 2) eine Berücksichtigung des Deutschen durch Angabe der wichtigsten Arten der Übersetzung (vgl. Lattmann-Müller und Haacke, Stilistik § 123, 4); 3) die Angabe, dafs unter Umständen das Relativum durch *is* wieder aufgenommen

werden kann. Wir haben es hier mit einem ebenso schwierigen wie wichtigen Punkte der lateinischen Grammatik zu thun; doch würde eine Darlegung, wie ich ihn behandelt sehen möchte und in der Praxis wirklich behandele, zu weit führen. Nur dies sei angedeutet, dafs nach meiner Ansicht am besten vom Deutschen und zwar von dem einfachsten Falle (Relativsatz und untergeordneter Satz mit einem auf das Rel. bezüglichen Worte; Sätze mit: „von welchem ich weifs, dafs" oder „weifs, wie sehr" u. s. w.) ausgeht und danach die Regel feststellt [dies würde für Sekunda genügen]; dann aber [in Prima] den Schüler anleitet, diese Hineinziehung des Rel. in den abhängigen Satz auch in anderen Fällen anzuwenden, wo der Deutsche nicht einen Relativsatz mit subordiniertem Satz, sondern andere Ausdrucksweisen (Substantivum statt des untergeordneten Satzes: *quas qui tenent* = deren Besitzer; Umkehrung des Abhängigkeitsverhältnisses: *quem qui vidit admiratur* = den man nur zu sehen braucht, um ihn zu bewundern; Koordination: *cum quibus ne contra te arma ferrem* = mit welchen ich nicht ... tragen wollte und deshalb) gebraucht. Unterlassen kann, soviel ich sehe, die Hineinziehung des Rel. in den anderen Satz nur dann werden, wenn das Rel. Vertreter eines Demonstrativums ist (Nr. 2), also nach gröfserer Interpunktion. Vgl. auch Zillgenz in dieser Zeitschr. 1884 S. 729 ff.

Wie die ersten beiden Teile meiner Besprechung, so beginne ich auch den folgenden, dritten, über die Veränderungen im Lehrstoff mit der Aufzählung derjenigen unter ihnen, welche nach meiner Ansicht wirkliche Verbesserungen sind, und mit denen ich mich daher einverstanden erklären kann. § 56 A. 4 ist die Regel über *domus* richtig geändert. Was ich in meiner Besprechung der E.-Gr.[2] in dieser Zeitschr. 1887 S. 31 über die Brauchbarkeit der alten Regel *Tolle me* etc. gesagt habe, ziehe ich zurück — falls man ihr nicht die Form geben wollte: *Tolle me, mu, morum, mi, mis* etc. —, würde aber im Acc. Plur. Plur. *domus* für ebenso gut wie *domos* erklären und die Bemerkung über die poetische Nebenform auf *-orum* im Gen. Plur., welche nicht in die Hauptregel gehört, in allgemeinerer Form (etwa: Die Dichter gebrauchen auch andere Formen nach der 2. und 4. Deklination) hinter die Deklination des Wortes setzen. — § 59 I A st für *specimen*, das der Schüler wohl nur selten gebrauchen wird, *scientia* als Singulare tantum eingesetzt, von dem in Schülerarbeiten gar zu gern der Plural gebraucht wird. — *Contentus* soll nach § 94 s. v. *tenere* nur als Adjektivum gebraucht werden. — Korrigiert ist die Quantitätsbezeichnung in *tabesco* und *obmutesco* § 95 VI. — § 102 wird jetzt auch beim Simplex *ire* die Ausstofsung des *v* im Perf. etc. und die Zusammenziehung von *ii* in *i* verlangt. — § 106 Anm. [über das Subjekt von *decet* etc.] ist „fast" und „selten im Plural" hinzugefügt (v. Kobilinski). — Mit Recht ist § 113, A, 1, a, wo bisher *lectitare* direkt von

legere, aber *dictitare* von *dictare* abgeleitet wurde, dahin abgeändert, dafs beide zusammengestellt und als auf gleiche Weise gebildet erklärt werden. Noch lieber hätte ich (vgl. Zumpt § 231) die Ableitung nach den Reihen *dicere* — *dictare* — *dictitare*, *venire* — [*ventare*, vgl. *adventare*] — *ventitare* gesehen. Beiläufig bemerke ich, dafs die Entstehung von *rogitare*, *volitare* u. a. aus dem Supinum mit Verkürzung des *a* in *i* (wie auch Zumpt a. a. O. meint) nicht glaublich erscheint, vielmehr bei diesen Verben ebenso wie bei *agitare*, *latitare* eine Ableitung vom Präsensstamm nach Ausfall des vokalischen Auslautes und durch Anfügung von *-itare* anzunehmen ist; vielleicht hatten die auf *are* vom Supinstamm gebildeten Verba mehr intensive, die auf *itare* vom Präsensstamm gebildeten mehr iterative Kraft (vgl. Kühner I § 217, 3 und 4), und in *dictitare* hätten wir dann ein vom Intensivum *dictare* gebildetes Iterativum. — § 132 [transitive Komposita von Intransitiven der Bewegung] ist „Regelmäfsig" in „Namentlich" geändert, da die Regel oft genug durchbrochen wird (vgl. *percurrere* bei Merguet), und *pervadere* fortgelassen. Auch *circumsedere* müfste fehlen, da *sedere* keine Bewegung bezeichnet. — § 134 A. 2 ist die ungenaue Angabe korrigiert, dafs „machen" im Aktiv bei Adjektiven mit *reddere* übersetzt werde, ebenso § 142 A. 3, was bisher gelehrt wurde, dafs *par* und *dispar* „gleich, ungleich" das Pronomen im Gen. bei sich hätten (nach v. Kobilinski). — § 156 A. 1 sind richtig *nihili habere* und *pendere* weggelassen und *pro nihilo habere* und *esse* hinzugefügt. — § 227 [Indikativ], 5 über *paene* und *prope* ist (wie auch schon in früheren Auflagen) auf den Ind. Perf. beschränkt. Der Deutlichkeit wegen hätte ich gern hinzugefügt gesehen: Aber *paene* (*prope*) *dicam* (*dixerim*). — In § 266 A. 2 [Acc. c. inf. bei sinnlicher Wahrnehmung] ist der Gebrauch des Part. für *audio* (nach v. Kobilinski) eingeschränkt; dasselbe wäre vielleicht für die übrigen Verba nötig gewesen.

Ich führe jetzt die Stellen auf, wo die vorgenommenen Änderungen entweder nur teilweise oder überhaupt nicht zu billigen sind, und verbinde mit diesen gleich diejenigen, wo nichts geändert ist, aber nach meiner Ansicht hätten geändert werden sollen.

Dafs die neue Regel über die Konjugation der Verba der 3. Konj. auf *-io* in § 90 unrichtig ist, habe ich schon in dieser Zeitschr. 1887 S. 31 gesagt. — Für *sisto* in § 95 I mache ich aufmerksam auf Ladewig zu Verg. Aen. III 110, nach welchem zu *sisto* in intrans. Bedeutung das Perf. *steti* heifst. Über das höchst seltene *stiti* s. Kühner im Verbalverzeichnis. — *Acquirere* § 95 IV heifst nicht: erwerben, sondern: hinzuerwerben (Menge, Synonymik, Nr. 52 und Berger, Stilistik § 5 s. h. v.). — § 117 A. 3 tilge „Activi" wegen *amamur* = man wird geliebt. — Für *aequare* § 133 setzt Stegmann richtig *adaequare*. — *Patiens* c.

gen. § 154 findet sich weder bei Cic. noch bei Caes. (S. Otto zu Cic. de fin. II § 21 und Draeger § 207.) Dagegen konnten *gerens*, das sich (nach Otto) dreimal, und *observans*, das sich viermal bei Cic. c. gen. findet, erwähnt werden. — § 206, b) ist die neue Fassung: „Doch hat der Lateiner eine Vorliebe für die Subjektsbeziehung von *ipse*“ zwar weiter als die bisherige: „... für die Wahl des Nominativs von *ipse*“, aber noch immer zu eng. Denn nicht die Subjektsbeziehung liebt der Lateiner, sondern die Beziehung von *ipse* auf dasjenige Wort, auf welches das bei ihm stehende Pronomen zurückweist; s. die Beispiele bei Halm zu Cic. Cat. II § 17.

Manche Änderungen hat die Lehre von der Consecutio temporum § 223—226 erfahren, aber noch mehr wären nötig gewesen. (Vgl. hierüber die gründliche Abhandlung von Schumann in dieser Zeitschr. 1884 S. 712 ff.) Ich fasse gleich hier alles, was ich über diesen Abschnitt zu sagen habe, zusammen. Zunächst ist es unrichtig, dafs die Consecutio temporum nur die innerlich abhängigen Nebensätze betreffe; man vergleiche nur mit der gleich folgenden Definition derselben das erste Beispiel *Nnllum est animal* etc.; vielmehr war zu sagen: „in konjunktivischen Nebensätzen“. Dafs die bisher hier folgende, vielfach unklare und unnötige Anm. fortgefallen, ist zu billigen, ebenso die Weglassung der beiden ersten Absätze im folgenden §, da das, was sie sagen, in den folgenden Hauptregeln enthalten ist. Ferner mufs man es für eine Verbesserung ansehen, dafs die bisher nach den Hauptregeln und vor der „Consecutio temporum in mehrfach zusammengesetzem Satzgefüge“ stehenden Abweichungen von den Hauptregeln jetzt hinter die letztere gewiesen sind. § 224 ist das in den letzten Auflagen fehlende Beispiel *Nescio, quidnam causae fuerit, cur nullas ad me litteras dares* wieder aufgenommen, aber kein Versuch gemacht, die dem Schüler bei demselben aufstofsenden Bedenken zu beseitigen. Ganz umgestaltet ist Nr. 2 in diesem §, aber durchaus mifslungen. Denn Sätze wie: *Versabor in re difficili ac multum et saepe quaesita, suffragia clam an palam ferre melius esset* bei Wetzel, Beiträge u. s. w. S. 56 und solche wie *Scito me, postquam in urbem venerim, redisse cum veteribus amicis in gratiam* (viele bei Lieven; vgl. Wetzel S. 58), wären nach der jetzigen Regel falsch. In Bezug auf § 225 [Koniunkt. der Futura] mache ich aufmerksam auf Keppel in den Blättern für das Bayer. Gymnasialschulwesen, Bd. XIX, Heft 8, S. 391 ff. Der ganze § gehört meines Erachtens hinter den folgenden, welcher die Abweichungen von der Cons. temp. enthält, teils weil beim Coni. Fut. die Art des Einflusses der Tempora auf einander eine andere ist als in den übrigen Fällen, teils weil es sich bei den „Abweichungen“ um dieselbe Gruppe von Konjunktiven wie in § 223 und 224 (Coni. Praes., Impf., Perf., Plsqpf.), nicht, wie in § 225, um die der Fut., handelt. Dafs in

letzterem die Umschreibung des Coni. Fut. II jetzt in einer Anmerkung besprochen ist, wird gewifs allgemeine Zustimmung finden. § 226 ist bis auf Weniges unverändert geblieben, während gerade hier die Hsgbr. Veranlassung zu Verbesserungen gehabt hätten. Dafs die Regel Nr. 1 nicht richtig ist, habe ich schon in dieser Zeitschr. 1882 S. 151 behauptet und halte das auch jetzt noch aufrecht. Ferner war es leicht, die Anm. 1 mit der Hauptregel, d. h. die Kausal-, Konzessiv- und nicht finalen Relativsätze mit den Konsekutiv-Sätzen zusammenzufassen; auch Nr. 2 [indirekte Fragesätze] konnte hinzugenommen werden. Beide Nummern mit Anm. 1 lassen sich in folgende, nach Lieven und einer Bemerkung von Haacke gestaltete Regel zusammenfassen:

In Konsekutiv-, Kausal-, Konzessiv-, nicht finalen Relativ- und indirekten Fragesätzen steht auch nach einem Nebentempus:

1. der Coni. Praes., wenn die Handlung des Nebensatzes ausdrücklich als der Gegenwart angehörig bezeichnet werden soll;
2. der Coni. Perf., wenn die Handlung des Nebensatzes schlechthin als vergangen und nicht an der Zeit des übergeordneten Verbums zu messen bezeichnet werden soll.

Endlich gehört § 226 A. 2 [die s. g. falsche Vorzeitigkeit] nicht zu den Abweichungen, sondern zu § 223.

§ 242, 2 A. 2 ist das bisher nach *dubito* erlaubte *ne* = ob, natürlich in einfacher Frage, nicht mehr erwähnt, demnach richtig wohl verworfen und ebenso vor *num* gewarnt. Aber wie soll sich der Schüler helfen, wenn er beispielsweise in seinem Aufsatz einen Ausdruck für „ich zweifele, ob" nötig hat? Es war zu sagen: „Auf *dubito* ohne Negation, ich zweifele, folgt entweder eine durch Pronomina oder Adverbia interrogativa, nie durch *num* oder *-ne*, eingeleitete einfache oder eine disjunktive Frage; *dubito an* ich zweifele, ob nicht; *dubito an non* ich zweifele, ob". — § 250 [Hypothetische Sätze] ist stellenweis geändert; aber die Definition des Falles der Potentialität in Nr. 2, dafs in demselben die Bedingung und damit auch die Folge als möglich oder wahrscheinlich bezeichnet werde, halte ich nicht für richtig. Auch absolut Unmögliches kann durch den Potentialis ausgedrückt werden, sobald der Redende andeuten will, dafs er sich jedes Urteils über die Wirklichkeit des im Bedingungssatze Ausgesprochenen enthalte. Richtig sagt Haacke, Materialien zu griechischen Exercitien, in der vorausgeschickten Syntax § 14, 3, c, der potentiale Fall diene „zur Angabe einer willkürlichen, nicht an der Wirklichkeit zu messenden Annahme oder Fallsetzung". Drückt man den Inhalt des Bedingungssatzes mit A, den des Folgesatzes mit B aus, so ist die Form

des Realis: Wenn A ist, ist B.
des Potentialis: Wenn A ist, ist B; ob aber A ist, lasse ich dahingestellt.
des Irrealis: Wenn A ist, ist B; A ist aber nicht.

Auch über die Anmerkungen nach Nr. 3 ist einiges zu sagen. Ob zunächst die Regel in Anm. 1, dafs beim Irrealis der Ausdruck des Könnens u. s. w. im Folgesatze im Ind. Impf. oder Perf. stehe, in solcher Allgemeinheit richtig ist, möchte ich bei der Menge der widersprechenden Beispiele bezweifeln. Ich führe nur einige an, wie sie mir gerade in den Weg kommen: Cic. p. Rosc. Am. § 91: *Erucius . . . si haberet . . ., posset*; p. Flacc. § 96: *Quae si . . . agerent, si . . . concitassent, aequiore animo ferre possemus*; p. Sest. § 49: *quod certe, si essem interfectus, accidere non potuisset*; ebend. § 82: *quod ni esset patefactum . . ., non illi . . . potuissent*; Tusc. I § 63: *ne in sphaera quidem eosdem motus Archimedes sine divino ingenio* [= *nisi divino fuisset ingenio*] *potuisset imitari*; ebend. § 73: *dubitari posset, nisi* etc.; Cato m. § 4: *posset*; andere bei Kühner II § 215, 3 A. 3. Sicher ist mir, dafs, wenn in diesem Falle der Ind. steht, der eigentliche Hauptsatz zum Bedingungssatze zu ergänzen ist, z. B. *Deleri potuit exercitus, si quis aggredi ausus esset* .ist verkürzt aus: *Deleri potuit exercitus et re vera deletus esset, si* etc. Ob Ind. oder Koni. zu setzen, ergiebt sich, wenn ich den Gegensatz bilde: *At nemo aggredi ausus est, quapropter exercitus non est deletus*. Dagegen *potuisset* würde den Gegensatz erfordern: *quapropter exercitus deleri non potuit*. Daher könnte es in dem Beispiele *Pons sublicius iter paene hostibus dedit, ni unus vir fuisset* nicht wohl *dedisset* heifsen, denn der Gegensatz ist: *At fuit unus vir, quapropter pons sublicius iter hostibus non dedit* (ohne *paene*!). So ist es zu erklären, dafs nach Draeger, § 550 d, der Ind. Perf. „bei *prope* und *paene* notwendig zu sein scheint". Doch in den meisten Fällen kann entschieden sowohl der Coni. als auch der Ind. stehen; es ist nur die Frage, welchen Modus da, wo beides möglich war, Cicero und Cäsar vorgezogen haben. Diese Frage ist m. W. noch nicht beantwortet worden und daher eine endgiltige Feststellung der Regel noch unmöglich. Vorstehendes soll nur zur Untersuchung anregen. Jedenfalls ist zu „Ind. Imperf. oder Perf." der Zusatz „(für die Gegenwart)" und „(für die Vergangenheit)" wünschenswert. — In Bezug auf Anm. 3 [Coni. Impf. statt Coni. Plsqpf. im Irrealis] bemerke ich, dafs m. E. diejenigen Fälle, wo in beiden Sätzen Impf. statt Plsqpf. steht, wenn auch nicht alle, so doch zum grofsen Teile als potential und die Coniunctivi Impf. als Coni. potent. der Vergangenheit zu erklären sind. Am deutlichsten wird dies aus Cic. Tusc. I § 90: *Cur igitur et Camillus doleret, si haec . . . eventura putaret, et ego doleam, si . . . putem?* So scheint auch Halm Cic. p. Sest. § 63 (*expelleretur, pateretur*) zu fassen; vgl. ferner Kühner II § 214, 4. — § 264 A. 1 bedarf der Satz: „Das Subjekt ist die vom Inf. abhängige Konstruktion" der Änderung, da nicht immer eine solche Konstruktion, die als Subjekt des Impersonale betrachtet werden kann, vorhanden ist, z. B. *dico me huius rei paenitere*. Besser

noch in der 18. Aufl. — Nach § 267 hat man bei *volo, nolo, malo, cupio* den Acc. c. inf. auch bei gleichem Subjekt zu setzen, wenn ein Inf. Pass. oder *esse* mit einem Prädikatsnomen folgt, während bisher der Acc. c. inf. in diesem Falle nur erlaubt war. Aber vgl. Stegmann in den Neuen Jahrb. Bd. 132, S. 239 ff.

Indem ich hiermit meine Besprechung, soweit sie den Lehrstoff betrifft, abschliefse, glaube ich als Resultat derselben aufstellen zu dürfen, dafs die 30. Aufl., wiewohl sie noch vielfach der bessernden Hand bedarf, doch durch die Aufnahme einer Reihe von Korrekturen, wie sie die Forschung ergeben hat, und durch angemessene Beschränkung des Stoffes an recht vielen Stellen neben verhältnismäfsig wenigen Erweiterungen gegen die 29. Aufl. einen anerkennenswerten Fortschritt bezeichnet.

Auch für das Wie?, für die Lehrform läfst sich dies unschwer nachweisen.

Die 30. Aufl. zeigt zunächst das Streben nach wissenschaftlicherer Darstellung durch Heranziehung von Sprachgeschichte und Sprachphilosophie — si parva licet componere magnis — behufs leichterer Aneignung des Stoffes.

Für den ersten Teil dieser Behauptung führe ich als wichtigsten Beweis die neue Ordnung der Verba anomala der 3. und 4. Konjugation an, welche mit der der E.-Gr.[2] übereinstimmt, und über die ich in der Rezension der letzteren gesprochen habe. Die dort verlangte Berücksichtigung des Supinums findet sich jetzt schon § 97 bei den Deponentibus der 3. Konjugation und bei den unregelmäfsigen Deponentibus der 4. Konjugation. — Weniger wichtig ist, dafs § 56 A. 1 die Dativendung *u* in der 30. Aufl. als aus *ui* kontrahiert aufgeführt, also historisch erklärt, und dafs § 153 A. 2 *animi* in *pendeo animi* etc. richtig als Lokativ bezeichnet wird.

Historisch ist auch die neue Erklärung der Begriffe Stamm und Endung in § 24: ersterer heifst von *servus servo*, von *civis civi* (bisher *serv* und *civ*). Aber § 25, 28 A. 1, 31, 32 wird „Endung", § 68 und 69 „Stamm" in dem früheren Sinne gebraucht; aufserdem ist die aus der neuen Definition sich ergebende Einteilung in Vokal- und Konsonantstämme nicht für die Kasusregeln § 42 ff. ausgebeutet, wie es doch die Durchführung des Prinzips verlangte, und wie es z. B. Lattmann-Müller und Heraeus thun. Nun halte ich allerdings eine Darstellung der Kasusregeln in der eben geforderten Weise nicht für zweckmäfsig; aber welchen Wert hat dann jene neue, historische Erklärung? Ist die alte nicht praktischer?

In den Konjugationstabellen § 89 ist die der historischen Grammatik folgende Trennung der Bestandteile des Verbums, die sich schon in der vorigen Auflage findet, beibehalten. Mein Urteil darüber s. in dieser Zeitschr. 1884 S. 460. Eine Änderung ist

nur dadurch eingetreten, dafs in den zur 2. und 3. Stammform gehörigen Zeiten der Trennungsstrich hinter den Perfekt- und Supinstamm gesetzt ist, also *amav-i* und *amat-um*, früher *ama-vi* und *ama-tum*. Historisch richtig ist ja beides; müfste man doch z. B. *amavi* eigentlich in *ama-v-i* trennen. Aber warum *audia-m*, *audio-r*, *audia-r*, *largio-r*, *largia-r* gedruckt ist, während vorher *dele-am*, *dele-or*, *dele-ar*, *vere-or*, *vere-ar* steht, vermag ich nicht einzusehen. (Über die Trennungen in § 84, welche weder mit denen in den Konjugationstabellen übereinstimmen noch zur Erläuterung des dort im Texte Gesagten dienen, sondern unverändert aus den früheren Auflagen, wo noch die ältere Abteilung (*am-o*, *del-eo*) gebraucht war, herübergenommen sind, s. diese Zeitschr. 1887 S. 31.)

Ferner ist die revidierte Auflage wissenschaftlicher dadurch, dafs allgemeinere Begriffe, Regeln u. s. w. benutzt werden: 1) zur Begründung von sprachlichen Erscheinungen, bei denen bisher die Ratio nicht angegeben war; 2) zu einer veränderten, an die Stelle einer mehr äufserlichen tretenden Anordnung; 3) zur Einteilung einer bis jetzt nicht geteilten Mehrheit von Begriffen, Gesetzen u. a. Im folgenden Nachweise hierfür bediene ich mich der Kürze wegen der Bezeichnungen: Begründung, Anordnung und Gruppierung.

Begrüdung ist jetzt z. B. hinzugefügt § 66, 2, a durch die Angabe, dafs das Neutrum bei vielen Adjektiven fehlt, weil sie ihrer Bedeutung nach sich nur auf lebende Wesen beziehen können; ferner § 128 A. 2, wo für das Unterbleiben der Assimilation des Pronomens in Sätzen wie *Quid est pietas?* als Grund (richtig?) angeführt wird, dafs das Pronomen nicht Subjekt, sondern Prädikatsnomen ist; und § 150 A. 1 enthält eine Begründung insofern, als diejenigen Bestimmungen, welche stets im Gen., nicht im Abl. qualitatis stehen, als wesentliche bezeichnet werden (aber wird der Quartaner diesen Begriff verstehen?). — Dagegen bedaure ich, dafs § 238, 2 die bisherige, allerdings von Heraeus § 202, 2 A. 1 verworfene Begründung des Gebrauchs von *ne* und *ut* bei den Verbis timendi jetzt fehlt.

Etwas ausführlicher mufs ich über die Anordnung sein.

Bedeutende Veränderungen hat die Anordnung der Regeln § 123 ff. infolge davon erfahren, dafs die Begriffe Attribut und Apposition — ähnlich wie bei F. Schultz — tiefer als bisher erfafst sind und an die Stelle einer mehr äufserlichen Unterscheidung eine andere, dem Wesen der Sache entsprechendere getreten ist; während in der Verbindung *urbs Roma* bis jetzt ein appositionelles Verhältnis angenommen wurde, ist nunmehr *urbs* als Attribut zu *Roma* aufgefafst. Zweifelhaft ist mir aber, ob der Schüler die Definition des Attributs, dafs dasselbe mit seinem Substantiv einen Begriff bilde, in allen Fällen verstehen wird; und nicht viel anders ist es mit der Apposition. In der infolge

der neuen Einteilung hinzugekommenen Regel über das substantivische Attribut § 124, erster Absatz, ist der Ausdruck ungenau; es muſs heiſsen: „Das substantivische Attribut muſs mit dem Substantiv ... im Kasus stets, im Geschlecht nur dann übereinstimmen, wenn u. s. w.“ Unklar ist auch die Anm., wo ich schreiben würde: „Das substantivische Attribut wird oft im Deutschen durch ein Adjektivum übersetzt.“ Endlich hätte auch die Erklärung des Gen. epexegeticus in § 149, a) Anm. geändert werden müssen. Denn das Verhältnis desselben zum regierenden Worte ist jetzt nicht mehr ein appositionelles, sondern ein attributives, so daſs *virtus* in *virtus abstinentiae* parallel steht mit *flumen* in *Rhenus flumen*; nicht der Gen. „vertritt die Stelle einer Apposition“, sondern das ihn regierende Substantiv die Stelle eines substantivischen Attributs. — Wissenschaftlicher ist ferner die Anordnung der Regeln über *antequam* und *priusquam* § 246, insofern in ihnen die Wahl des nach jenen Konjunktionen folgenden Modus nicht mehr durch das Tempus des Hauptsatzes bestimmt, sondern, soviel ich sehe, aus der allgemeinen Bedeutung des Ind. und Konj. hergeleitet wird. Aber die Sache hat ihre Schwierigkeiten. Zunächst steht immer noch nicht fest, warum hier selbst von Thatsachen der Vergangenheit, die in keiner inneren Beziehung zu der Handlung des Hauptsatzes stehen, oft der Konjunktiv gesetzt wird; die Erklärung der Gr., sie seien dann „durch die Verhältnisse bedingt“, ist zu vage, um sicheren Anhalt zu geben. Wahrscheinlich ist der Konj. aus der immer mehr hervortretenden Vorliebe der lateinischen Sprache für diesen Modus in abhängigen Sätzen zu erklären. Ferner ist es auch mit den „thatsächlichen Angaben“ eine eigentümliche Sache. In dem Satze *Nunc, antequam ad causam redeo*, etc. ist die Rückkehr zum Thema doch immer noch keine Thatsache, ebenso wenig wie in dem späteren *Antequam de republica dicam* etc., und der Schüler wird schwerlich einen Unterschied zwischen beiden herausfinden, der eben darin besteht, daſs dort von Zukünftigem die Thatsächlichkeit anticipiert, hier das Zukünftige als rein subjektiv dargestellt wird — es kommt in solchen Sätzen nur auf die Absicht des Redenden an. Ferner: wenn 1) eintritt, weiſs der Schüler immer noch nicht, welches Tempus er wählen soll; ebenso fehlt in 2) die Unterscheidung von Handlungen der Gegenwart und solchen der Vergangenheit. Daher glaube ich, daſs die frühere Einteilung nach dem Tempus des Hauptsatzes praktischer ist, und ich würde die Regel so aufstellen:

Bei *antequam* und *priusquam* steht:

1) wenn die Handlung des Hauptsatzes der Vergangenheit angehört, d. h. durch ein Präteritum ausgedrückt ist, der Coni. Impf. oder Plsqpf. Liegt kein finales Verhältnis vor, so steht auch der Ind. Perf.

2) wenn die Handlung des Hauptsatzes der Gegenwart oder

Zukunft angehört, d. h. durch Praes. oder Fut. ausgedrückt ist, der Ind. oder Coni. Praes. [auch das Perf. logicum; s. Draeger § 512, 1, b.].

Anm. Ist die Handlung des Nebensatzes als vor der des Hauptsatzes vollendet zu denken, so tritt im Nebensatze das Fut. II ein.

Eine andere Anordnung ist auch § 237, b versucht; es sind nämlich dort — nach H. v. Kleist in dieser Zeitschr. — die Verba der Absicht, welche *ut* und *ne* haben, in solche ohne persönliches Objekt und solche mit persönlichem Objekt geteilt. Diese Einteilung gefällt mir nicht, weil der Einteilungsgrund mit der Bedeutung der Verba, insofern sie eine Absicht bezeichnen, keinen Zusammenhang hat; weil ferner der Schüler zu der falschen Ansicht gelangen könnte, dafs bei der zweiten Gruppe *ut* oder *ne* nur dann stehe, wenn ein persönliches Objekt hinzutritt; weil endlich der Begriff „persönliches Objekt" nur im weitesten Sinne gefafst richtig ist und ein solches vom Schüler schwerlich in *peto* und *postulo a te* gefunden werden wird. Besser teilt der alte Putsche (kleinere Ausgabe § 100, 17. Aufl.), der im übrigen von E.-S. abweicht, nach Absicht, Erlaubnis und Wirkung, und diesen Begriffen entspricht auch die frühere Gliederung bei E.-S. (a und b, c, d). Ich würde demnach, unter entsprechender Veränderung von a), sagen: „b) bei Verben der Absicht, der Erlaubnis und der Wirkung". Darauf die einzelnen Verba, nach jenen drei Begriffen gruppiert und mit dem Deutschen. Ihre Aufzählung ist notwendig, damit der Schüler, wo er unsicher sein sollte, in seiner Grammatik nicht ohne Erfolg nachschlage; aber sie der Reihe nach lernen zu lassen scheint mir unnütze Quälerei, während ich ein Erlernen der einzelnen als Vokabeln für vorteilhaft halte. Übrigens fehlt *efficio*, und über *ut non* nach den Verben des Bewirkens s. Heraeus § 201, 2.

Was endlich die Gruppierung von bisher ungeteilten Mehrheiten anlangt, so findet sich dieselbe: § 39, wo die konsonantischen Stämme der 3. Dekl., wie es nachher auch für die vokalischen geschah und geschieht, in die Gruppen: a) Masculina und Feminina, b) Neutra gesondert sind; § 108, wo die Adverbia derivativa (so jetzt statt derivata) in Nominal- und Pronominaladverbia gruppiert sind (der letztere Ausdruck fand sich auch schon vorher); in der Kasuslehre § 129 ff. durch die Einteilung eines jeden Kasus in Arten, z. B. des Ablativs in 1) Abl. des Ursprungs, 2) Abl. zur Bezeichnung des Mittels und der Art und Weise, 3) Abl. des Ortes und der Zeit (über die Richtigkeit dieser Teilung könnte man im einzelnen streiten, auch wird sie für die erste Durchnahme der Kasuslehre, etwa in Quarta, sich schwerlich verwenden lassen, kann aber bei einer Repetition in einer höheren Klasse von Nutzen sein); endlich § 310, wo die Verba mit Gerundivum *curo*, *do*, *trado* etc. jetzt unter die Begriffe „Beauftragen" und „Übernehmen" zusammengefafst sind.

Dafs die Hsgbr., wie nach gröfserer Wissenschaftlichkeit, so auch nach gröfserer Klarheit der Darstellung gestrebt haben, beweist zunächst die neue Fassung der Bemerkung über das Passiv von *edere* § 99, der Anm. zu § 126 über das Prädikat bei einem durch Apposition näher bestimmten Subjekt, der Regel § 130 über die Verba *dolere, lugere* etc. (die jetzt ähnlich meinem Vorschlage in dieser Zeitschr. 1882 S. 154 gestaltet ist; übrigens haben *dolere* und *maerere* auch den blofsen Abl., *dolere* und *flere* auch *de*), der Regel § 139 über die den Dat. regierenden Verba composita, der bisher recht unklaren Bemerkungen über *similis* und *communis* § 142 A. 3, der Regel über die Weglassung des deutschen „der, die, das" bei Wiederaufnahme eines Substantivs § 192 (im Anschlufs an Schlenger; nur gefällt mir nicht der Ausdruck: „Wird ... ein ... Nomen ... wiederholt"; denn es wird eben nicht wiederholt, und Schlenger sagt daher besser: „Wenn dasselbe ... Nomen ... zweimal ... erscheinen sollte"), der Definition des Perf. historicum § 217, 2, der Anm. zu § 278 über *posse* in den Folgesätzen zu irrealen Kondizionalsätzen im Acc. c. inf., endlich des Abschnittes „Zu 3" in § 287 über die Fragen in der Oratio obliqua, welcher klarer ist dadurch, dafs in erster Linie nicht, wie in den letzten Auflagen, nach wirklichen und rhetorischen Fragen, sondern, wie schon früher, nach der Person des Verbums geschieden ist. Hierher kann man es auch rechnen, wenn § 47 *vis* noch einmal durchdekliniert ist, obwohl die einzelnen Kasus vorher besprochen sind und die Mangelhaftigkeit des Sing. § 60 erwähnt wird; das Wort macht dem Schüler so viel Schwierigkeiten, dafs die Zusammenstellung aller Formen praktisch ist. Gröfsere Klarheit bezweckt ferner in § 43, 3 die Hinzufügung der Ablative sämtlicher in der Regel vorkommender Adjektiva, ebenso in § 45 die der Gen. Plur. von Substantiven und Adjektiven; s. meine Ansicht darüber in dieser Zeitschr. 1887 S. 30 f. Beim Abl. causae § 161 ist unter c) die bisherige unklare Unterscheidung 1) der unmittelbar wirkenden Ursache eines Gemütszustandes, 2) des Beweggrundes zum Handeln und 3) des thatsächlichen Grundes irgend einer Erscheinung jetzt beseitigt und dafür eingeführt: 1) der innere Beweggrund, 2) der äufsere Beweggrund. Aber der Zusatz zur ersten Nummer „bei den Worten des Affekts: *dolere* etc." war fortzulassen, da der innere Beweggrund auch ohne einen Ausdruck des Affekts durch den Abl. ausgedrückt werden kann, wie z. B. Cic. Tusc. I § 91 *licet etiam mortalem esse animum iudicantem aeterna moliri, non gloriae cupiditate, ... sed virtutis* und sonst sehr oft; ferner fehlt bei den für die Übersetzung zu 1. angegebenen Präpositionen „über"; endlich war in der Anm. „der äufsere Beweggrund" für „der thatsächliche Grund" zu setzen.

Manche Stellen leiden noch an Unklarheiten. § 33, 4 ist nicht erkennbar, wie weit das „regelmäfsig" reicht; jedenfalls soll

es nur auf die Ausdrücke für Geld und Mafs bezogen werden, da *decemvirorum* ebenso gut ist wie *decemvirum*. — Bei den unter Nr. 1 in § 61 verzeichneten Wörtern weifs man nicht, welche von beiden Formen die „selten vorkommende" Nebenform ist. Die frühere Fassung war klarer, auch grammatisch richtiger. — § 78 A. 4 wäre verständlicher, wenn dastände: *fio* ich werde gemacht, *vapulo* ich werde geschlagen. — § 106 ist unklar das „auch" in dem Satze: „Von intransitiven Verben wird auch die dritte Person Sing. des Passivs unpersönlich gebraucht." Ich würde die Regel in der Form: „Vom Passiv der Verba intrans. kommen nur die dritten Personen Sing. im Neutrum vor" nach § 78 I setzen; dann kann § 102 A. 1, abgesehen von einer kurzen Angabe über die Bildung der passiven Formen von *ire*, und in § 117 A. 1 die Trennung von a) und b) fortbleiben. — § 119, 2, b) wäre der Satz: „Der Numerus des Prädikatssubstantivs richtet sich nur bei (!) Personalsubstantiven nach dem Subjekt" verständlicher, wenn er lautete: „Der Numerus des Prädikatssubstantivs, welches eine Person bezeichnet, mufs sich nach dem Subjekte richten." Passendes Beispiel ist bei Heraeus § 105, 2: *Germani gravissimi atque infestissimi hostes imperii Romani fuerunt*, wo der Deutsche sagen kann: der schlimmste Feind. — § 120 und § 121 enthalten manche Unklarheiten und Ungenauigkeiten. Bei mehreren Subjekten soll, wenn dieselben Personen sind, das Verbum in der Regel im Plural stehen, seltener, wenn sie Sachen sind. Seltener? Soll das heifsen: seltener als bei persönlichen Subjekten, aber noch immer in der Mehrzahl der Fälle? Oder ist's = ziemlich selten? Und wie soll sich der Schüler helfen, falls nicht eine der gleich nachher folgenden Regeln eintritt, die ihn bestimmt auf den Singular hinweist, — soll er Sing. oder Plur. nach mehrfachem sachlichen Subjekte setzen? Ferner wird behauptet, dafs auch bei mehreren Subjekten der Sing. stehe, wenn jedes einzelne für sich genommen wird. Der Ausdruck ist allzu unbestimmt; was heifst denn „jedes einzeln für sich nehmen"? Wenn ich sage: *pater et filius mortui sunt*, so sondere ich doch wohl auch die beiden genannten Personen von einander, denke an den Tod jedes einzelnen für sich! In dem Beispiele *Conon plurimum* etc., welches aus Corn. Nep. Chabrias c. 3 entlehnt ist und § 177 A. 1 in anderer Form wiederkehrt, hat Cornel das Verbum zum ersten Subjekte gesetzt: *Conon plurimum Cypri vixit, Iphicrates* etc.; hätte er aber wirklich *vixit* zuletzt gestellt, so würde ich daraus folgern: Der Singular des Verbums steht auch bei mehreren Subjekten, wenn von ihnen Verschiedenes ausgesagt wird und in diesen verschiedenen Aussagen nur das Verbum das nämliche ist (s. auch Beispiele bei Kühner II § 13, 1, c, b, Ausnahmen bei Draeger § 101). Dies wäre dann eine Deklaration des Ausdrucks: „soll jedes für sich genommen werden"; doch ist die Erscheinung selbst recht selten,

und es mir daher fraglich, ob eine sie betreffende Regel in eine Schulgrammatik gehört. Auch Kühner a. a. O. verlangt den Singular, wenn jedes der Subjekte „einzeln und für sich“ betrachtet werde; aber mir scheint, dafs in Sätzen wie *Leontinus Gorgias, Thrasymachus Chalcedonius, Protagoras Abderites, Prodicus Ceus, Hippias Eleus in magno honore fuit* aus Cic. Br. 8, 30 der Sing. vielmehr dadurch zu erklären ist, dafs sich das Prädikat nur nach dem letzten Subjekte richtet. Endlich sind § 121 und § 122 — abgesehen von den Anmerkungen — doch nur Unterteile des ersten Abschnitts von § 120, und die in ihnen aufgestellten Regeln treten nur ein, wenn bei mehrfachem Subjekte das Verbum im Plural steht; es waren also beide §§ zu Teilen von § 120 zu machen. Man vgl. auch die von Stegmann in den Neuen Jahrb. Bd. 132 S. 229 vorgeschlagene Fassung der Regel. — § 133 ist unklar: „Etwas anderes ist *fugere ex patria* etc.“ Besser Heraeus § 116: „zur Bezeichnung der Örtlichkeit“. — § 143 Anm. würde anstatt der Beispiele, welche die Konstruktion von *invidere* erklären sollen, eine Regel klarer sein. — § 149, b, A. 3 ist nicht klar: „Merke *animus melior pars nostri* etc.“, zumal soeben *nostri* für den Vertreter des Gen. obiect. erklärt wurde. Die ganze Notiz konnte fehlen. — § 155, die Regel über den Gen. bei *meminisse* etc., ist schon wieder verändert und dadurch etwas erweitert, dafs auch *commonere* und *commonefacere*, die in den letzten Auflagen fehlten, aufgenommen sind. Aber nach den Worten: „Der Genetiv steht bei den Verben erinnern ... zur Angabe des persönlichen Objekts“ mufs man „ich erinnere dich“ übersetzen: *admoneo tui*. Ferner ist das „damals“ der Anmerkung [„*meminisse* ... sich noch besinnen auf jemanden (der damals noch gelebt hat)“] unklar; besser die frühere Fassung aus Zumpt: „zu meiner Zeit“. Die Verba erinnern gestatten nach der Hauptregel auch die Konstruktion *aliquem aliquam rem*; diese aber ist so aufserordentlich selten, dafs ich bei Cicero nur ein Beispiel, und zwar für *commonefacere* [*praeturam* Verr. IV 144], finde und sie daher lieber nicht erwähnen würde; man brauchte nur „auch“ für „aufserdem noch“ zu schreiben. Das Beispiel *Animus meminit praeteritorum* widerspricht dem Texte der Regel. — Aus dem Satze § 172 [Abl. modi] A. 4: „Ohne Präposition finden sich folgende Ausdrücke: *iure* etc.“ dürfte der Schüler schliefsen, dafs er bei diesen Wörtern auch *cum* setzen könne. — § 238 endlich ist in der Anm. der Satz: „Der Infinitiv steht ... bei *impedio* mit persönlichem Objekt gewöhnlich“ (wie ähnlich Heraeus § 202, 1 A.) teils zu eng, teils für den Schüler nicht deutlich genug, da er ihn zu der falschen Annahme verleiten kann, dafs er, wo im Deutschen ein persönliches Objekt steht, stets den Inf., die Konstruktion mit *ne* und *quominus* aber in den übrigen Fällen, bei sachlichem Objekt und beim absoluten Gebrauch, anzuwenden habe, so dafs also die Übersetzung von:

„Das Alter hindert uns nicht, an wissenschaftlichen Beschäftigungen bis zum Lebensende festzuhalten“ durch *Aetas non impedit, quominus . . . teneamus*, wie doch § 241 als Musterbeispiel steht, oder gar durch *Aetas nos non impedit, quominus* etc. für ihn ausgeschlossen wäre. Cicero hat nach Draeger § 424, 10, b *impedire* mit Acc. c. inf. nur drei Mal; ferner setzt er auch bei der Konstruktion mit *ne* (vgl. denselben § 410, 6) und bei der mit *quominus* (ebendaselbst § 542, 4) ein persönliches Objekt hinzu, wenngleich nicht häufig. Die Konstruktionen von *impedire* sind bei ihm: 1) *Impedio aliquem, ne rem faciat*; 2) *Impedio, ne quis rem faciat*; 3) *Impedio aliquem, quominus rem faciat*; 4) *Impedio, quominus quis rem faciat*; 5) *Impedio aliquem rem facere.* Es hätte demnach statt der angeführten Worte heifsen sollen: „Der Infinitiv steht . . . bei *impedio* bisweilen, aber nur mit persönlichem Objekt.“ (Zu engherzig ist auch Meifsner im Antibarbarus s. v. Verhindern, wenn er *impedio te, quominus* verpönt.)

Wie in Bezug auf den Stoff, so haben sich die Herausgeber auch in der Darstellung gröfsere Kürze ganz besonders angelegen sein lassen. Dieselbe zeigt sich in doppelter Hinsicht; einerseits nämlich ist innerhalb desselben Paragraphen, derselben Regel, desselben Absatzes der Ausdruck knapper, präziser gestaltet, andererseits sind mehrere Paragraphen oder mehrere Teile desselben Paragraphen in einen zusammengefafst.

Beweise für den ersten Teil dieser Behauptung anzuführen ist unnötig, da fast jede Seite der revidierten Auflage einen oder mehrere bietet; wer ein besonders instruktives Beispiel verlangt, möge § 132 den Abschnitt über die Verba des Übertreffens oder die Anm. 1 in § 287 mit der früheren Fassung vergleichen. Im folgenden bespreche ich daher nur einige Stellen, die, im Ausdruck verkürzt, zugleich Anlafs zu Ausstellungen irgend welcher Art geben. § 28 A. 3 ist bei der Kürzung in dem Satze mit „um zu“ ein deutscher Fehler mit untergelaufen. Klarer wäre: „wenn sie . . . unterschieden werden sollen“. — Die neue Regel über *ferre* § 100 scheint mir unrichtig wegen *ferĕt* und *ferent.* Aufserdem fehlt eine Definition des Begriffs „Bindevokal“, der hier zuerst vorkommt. Über *ferri* s. diese Zeitschr. 1884 S. 462. — § 139 A. 4 ist nicht klar, dafs bei *attendere aliquid* das Wort *animum* ausgelassen wird. — Der zweite Absatz in § 151 A. 2, bisher eine eigene Anmerkung bildend, ist zur vorigen hinzugefügt und bedeutend gekürzt, aber noch immer nicht deutlich genug. Der Schüler wird nicht begreifen, warum es in dem folgenden Beispiele nicht *Duorum consulum* heifsen dürfe. Der Grund der Unklarheit liegt darin, dafs wir hier zwei verschiedene sprachliche Erscheinungen haben; bei der einen bedient sich das Deutsche ungenau der partitiven Ausdrucksweise (*nos pauci sumus*), die zweite ist die sog. partitive Apposition; dort darf im Lateinischen der Gen. nicht stehen, hier kann er stehen. S. Draeger I § 2. —

In § 157 A. 2 [Ausdruck der Strafe bei Verben der gerichtlichen Handlung] scheinen mir die Beispiele nicht zu passen. Denn in den beiden mit *capitis condemnare* und *capitis absolvere* ist sicherlich nicht blofs eine „allgemeine" Angabe der Strafe enthalten; passender schon war, was früher stand: *tanti*, *quadrupli damnare*. Aufserdem mufs es auffallen, dafs, nachdem soeben *capitis condemnare* im Beispiele vorgekommen ist, fortgefahren wird: „Zur Todesstrafe verurteilen heifst *capitis* und *capite damnare*". Übrigens finde ich *capitis damnare* bei Cic. nicht, wohl aber bei Cäsar, Nepos und Livius; umgekehrt *capite condemnare* erst bei Sueton.

Noch ist hier hinzuzufügen, dafs § 59 I A „Vernunftbegriffe" fehlen konnte, da der Name Abstracta schon bekannt ist, ebenso der Satz: „Doch können diese . . . Getreidearten", erstens weil die Sache § 190 ausführlicher besprochen wird, zweitens weil er ja von den Eigennamen und den Abstractis ebenfalls gilt, eigentlich auch schon in den Worten „in der Regel" enthalten ist; und dafs ferner § 113 A, 1, b durch Verweisung auf § 95 VI sowie § 283 A. 1 [*quisquam* etc. in der Frage mit *an*] durch Verweisung auf § 211 Anm. gekürzt werden konnte.

Die oben erwähnte Kürze durch Zusammenfassung von Ähnlichem, das bisher nicht verbunden war, zeigt sich an einer grofsen Menge von Stellen, von denen ich zunächst diejenigen bespreche, bei welchen mir die Zusammenfassung gelungen erscheint. Verbunden sind jetzt: in § 11 die Regeln über die Trennung einfacher und zusammengesetzter Wörter (wo mit Recht auch die Anm. fortgelassen ist; doch hätte ich gern *doc-trina* und *scep-trum* in den Beispielen gesehen); in § 16 die früheren §§ 20 und 22 (für „können . . . sein" würde ich sagen: „sind"); in § 46 die Bemerkung über *-is* statt *-ibus* bei den Neutren auf *-ma* und über *-is* im Acc. Plur. = *-es* (Nr. 1 gehört nach meiner Ansicht unter § 52 c); in § 54, 3 *anguis*, *sanguis* und *unguis* als Wörter auf *-guis*; in § 90, 3, a die Synkope der Perfekte auf *avi*, *evi* und *ivi* (aber *nossem*, *nosse*, *cognoram* gehören nicht unter die Beispiele); in § 119 A. 2 die früheren beiden Absätze, von der Verschiedenheit des Subjekts und des Prädikatssubstantivs im Numerus und Genus handelnd, zu einem Absatz (doch würde ich hinter „Genus" einschieben „oder in beidem" und für „zuweilen" „gewöhnlich" setzen; vgl. Kühner II § 12, 7 und Zumpt § 369: „Das Häufigste ist also, dafs das Verbum sich nach dem zunächst stehenden oder zunächst vorangegangenen Substantivo richtet, möge dies Subjekt oder Prädikat sein"); in § 142 A. 3 die Adjektiva, welche Genetiv und Dativ haben können, bisher A. 3 und 5 (aber für die Worte: „Bei *proprius* steht auch das Possessivum *meus proprius*" mufs die frühere Fassung wiederhergestellt werden, da *mei proprius* sich wohl nicht findet; *communis* hat öfters den Dativ, wenn auch der „Mitbesitzer" nicht angegeben ist, s. Merguet, und bei Angabe des Mitbesitzers steht der Genetiv

Cic. off. I § 70 *hoc commune sit . . cupidorum cum iis*); in § 155 [Verba des Erinnerns etc.] die bisherige Anm. 1 mit der Hauptregel; in § 158 [Gen. bei *esse*] die A. 1 und 3 mit der Hauptregel (wobei ich ungern die Verbindung des Possessivs mit dem Gen. (*meum consulis est*) vermisse; es war aber der ganze Paragraph zusammenzufassen mit § 149a), wie ja auch in § 150 der Gen. qualit. sowohl in attributiver als auch in prädikativer Verbindung besprochen ist); in § 160 [*interest*] die Nummern 2a) und b) (Adverbia und Neutra von Adj.) sowie 3b) und c) (Inf. und Acc. c. inf.); beim Abl. comparationis § 164 der vom Subjekts-Accusativ handelnde Teil der A. 1 mit der Hauptregel (doch in den Worten: „Der Ablativ steht bei Komparativen zur Bezeichnung des verglichenen Gegenstandes mit Beziehung auf das Subjekt" sind die letzten für den Schüler nicht klar, weil der Ausdruck „Beziehung" zu allgemein ist; ich würde sagen: „Nach dem Komparativ mit *quam* kann ein mit dem Subjekt verglichener Gegenstand unter Auslassung von *quam* in den Abl. treten"; endlich fehlt leider das Beispiel für den Subjekts-Accusativ); in § 165 [Abl. bei Verben der Trennung] der Teil der A. 1, nach welchem bei *supersedere* u. a. die Sache nur im Abl. stehen darf, mit der Hauptregel (vielleicht wäre er besser ganz weggelassen, da die Präposition sich auch in diesem Falle findet: Georges citiert aus Cic. s. v. *liberare: mundum ab omni erratione, aliquem a quartana, liberatus a corpore*, und Kühner II § 80, 5 *liberare ex incommodis* aus Cic. Verr. 5, 9, 23 und *soluti a cupiditatibus* aus Cic. leg. agr. 1, 9, 27); in § 166 der erste Teil von der früheren A. 2 [Gen. bei *complere* und *implere*] mit A. 1 [Gen. bei *egere* und *indigere*]; in § 180 die Regeln von der „Entfernung im Raume" und der „Entfernung, in welcher etwas geschieht", zu einer einzigen über den „Abstand"; in § 184 die Anm. [*intra* bei Zeitangaben], in § 190 die bisherige A. 1 [Plur. von Stoffnamen] und in § 194 der letzte Satz der Anm. mit den Hauptregeln; in § 190 der bisherige § 207 [Plur. des Nomen proprium] mit dem vorhergehenden, vom Gebrauch des Plur. für den deutschen Sing. handelnden (doch hätte die Übersetzung mit „ein" nicht blofs in Klammern hinzugefügt werden sollen); mit *ut* finale gleich das entsprechende *ne* in § 237, so dafs die ersten beiden Nummern im folgenden Paragraphen (früher § 259) fortfallen; in § 293 A. 2 [Relativsatz für deutsche Participia und Substantiva] die früheren A. 2 und 3 (aber der neu hinzugefügte Anfang ist nicht recht klar und m. E. für den Schüler wertlos). — Dafs in § 172 [Abl. modi] die beiden Nummern 1) (Abl. ohne Attribut) und 2) (Abl. mit Attribut) jetzt unter Nr. 1 zusammengefafst sind, kann gebilligt werden; aber die diese Nummer einleitenden Worte: „Wird eine wesentliche Bestimmung der Handlung gegeben" sind schwerlich für den Quartaner oder Untertertianer verständlich. Ich würde ihre Fortlassung empfehlen, zu-

mal die den Gegensatz bildende Nr. 2 (begleitender Nebenumstand und Folge) erst auf einer höheren Stufe wird durchgenommen werden können. Eine andere Neuerung in dieser Regel ist die Wiederaufnahme der schon in früheren — nicht in den letzten — Auflagen sich findenden Angabe, dafs das Subst. mit Attribut gewöhnlich im blofsen Abl. steht. Es müfste jetzt aber das Beispiel mit *magna cum cura* fehlen. In Bezug auf den wissenschaftlichen Wert der Teilung nach „wesentlicher Bestimmung" und „begleitendem Nebenumstand" oder „Folge" bemerke ich, dafs m. E. für die erstere zunächst der blofse Abl., für letztere der Abl. mit *cum* als der eigentliche Ausdruck anzunehmen ist; wenn aber bei dem attributlosen Abl. die Hinzufügung von *cum* das Übliche ist, so liegt der Grund darin, dafs zum einfachen Ausdruck der Modalität einer Handlung das Adverbium ausreichte, während in Verbindungen wie *cum gloria, cum dignitate* der Lateiner den Ruhm, die Würde als begleitenden Nebenumstand oder als Folge empfand.

Weniger gelungen scheint mir die Zusammenfassung der früheren Regeln § 141, 2 und § 142 in den neuen § 128, 2, obwohl beide von dem nach dem Prädikatssubstantiv sich richtenden Pronomen handeln. Der Ausdruck: „Hat das Pronomen . . . ein Prädikatssubstantiv bei sich" ist zu allgemein; ich würde vorschlagen: „Hat ein das Subjekt oder Objekt bildendes Pronomen etc." Damit wäre die Regel auch erschöpfender; natürlich müfste ein Beispiel für das nach dem Prädikatssubstantiv sich richtende Objekt hinzugefügt werden. Die Angabe, dafs das Pronomen auch ein determinativum oder interrogativum sein kann, vermisse ich ebenfalls ungern, zumal für ersteres ein Beispiel folgt. Endlich, ist denn A. 1 richtig? „Dies war Caesar" heifst doch wohl *Hic fuit Caesar*? — Für mifslungen halte ich ferner die Vereinigung der Verba „sich hüten u. s. w." und der des Fürchtens in § 238 mit der gemeinsamen Überschrift: „*Ne* steht ferner in der Bedeutung dafs". Denn der Grund für den Gebrauch von *ne* ist in den beiden Gruppen von Verben doch ganz verschieden, aufserdem bei der ersten die Übersetzung mit dem Inf. in vielen Fällen besser als die mit „dafs", bei der zweiten dagegen meistens nicht einmal möglich.

Noch hätten zusammengefafst werden können: § 119, 2, b) mit der folgenden A. 1, da das Commune als Prädikatssubstantiv dieselben Eigenschaften hat wie das Subst. mobile (so auch Kühner II § 8); und in § 145 *cavere aliquem* und *ab aliquo*, deren Unterschied eigentlich nur in der deutschen Übersetzung liegt (auch „jemand fürchten" und „sich vor j. fürchten" sind kaum verschieden; die Konstruktion mit *a* bei *metuere* und *timere* könnte m. E. ganz fehlen).

Es ist oben gezeigt worden, dafs die gröfsere Wissenschaftlichkeit der neuen Auflage stellenweis Änderungen in der An-

ordnung des Lehrstoffes nach sich gezogen hat. Auch durch Gründe der Praxis haben sich die Hsgbr. hier und da zu einer veränderten Anordnung veranlafst gesehen: einerseits ist Leichteres dem Schwereren, Wichtiges dem Unwichtigen, Prosaisches dem Poetischen vorangestellt, andererseits Unwichtiges aus Hauptregeln in Anmerkungen und umgekehrt Wichtiges aus Anmerkungen in Hauptregeln hinübergenommen worden. Am meisten hervorzuheben ist hier die Neuordnung der Kasuslehre, in der bisher der schwerste Kasus, der Genetiv, voranging, während jetzt die Reihenfolge Acc., Dat., Gen., Abl. ist. Andere Umstellungen aus ähnlichen Gründen finden sich: § 28 in A. 2 [*-um* in der 1. Dekl. für *-arum*]; § 61 in Nr. 1 und 2 [Indeclinabilia]; in § 108 insofern, als die Regeln über die Bildung der Adverbia auf *-e* und *-ter* vorangestellt sind und erst dann die übrigen Arten der Adverbialbildung folgen (*facile* und *impune* kommen doppelt vor); § 159 [*piget* etc.] in der Folge der Anmerkungen; § 175 s. v. *super*; § 293 in Anm. 1, wo jetzt das Übliche („derjenige, welcher" ohne Subst. ausgedrückt durch *is, qui*) dem Selteneren (dasselbe ausgedrückt durch Part.) vorangeht. Hierher gehört auch die neue Regel über die Adj. der 3. Dekl., welche im Abl. Sing. *e* haben; in derselben sind jetzt die gewöhnlicheren in den ersten beiden Reihen vereint, welche allein sich in der E.-Gr. verzeichnet finden (doch war die Regel früher rhythmischer). Aus Hauptregeln oder Stücken von Hauptregeln entstanden sind § 119 A. 3 [Constructio *κατὰ σύνεσιν*], § 126 A. [Prädikat bei einem durch Apposition näher bestimmten Subjekt], § 149, b) A. 1 [Zusammenstofsen von Gen. subiect. und obiect.], § 184 A. [Zeitbestimmungen auf die Frage: seit wie langer Zeit?] (doch gehört diese Anmerkung nach meiner Ansicht unter § 182, wo der Acc. auf die Frage: wie lange? behandelt wird), § 222 A. 1 [Fut. II im Haupt- und Nebensatze], § 251 Anm. [Bedingungssatz versteckt in einem Part. u. s. w.], § 294 A. 1 [Part. auf *-urus*], § 304 Anm. [Gerundium statt Gerundivum]. Umgekehrt ist die (jetzt auch klarer gestaltete) Regel über *cum* inversum, die bisher in einer Anm. enthalten war, zu einer Hauptregel, § 244, 2, gemacht worden.

Logisch richtiger ist die Ordnung, wenn die Bemerkung über *suopte* und *suapte* nicht mehr beim Pronomen personale, sondern § 77 beim Reflexivum steht; wenn § 78 die Definition von Verbum transitivum und intransitivum, bisher in Abschnitt I über die Genera verbi enthalten, diesem vorausgeschickt ist; wenn § 106 die in der Erläuterung zuerst erwähnte Gruppe der Impersonalia, die der stets unpersönlichen, nun auch zuerst aufgezählt wird (doch fehlt bei Nr. 3 die Angabe, wie es mit der Unpersönlichkeit dieser Verba beschaffen ist; vgl. die übrigen Nummern); wenn die Regel von den als Copulae gebrauchten Verben aufser *esse* den allgemeinen Regeln vom Prädikat § 118 zugesellt ist (aber überflüssig sind jetzt die Worte: „Von allen

diesen ... *esse*"); wenn die Phrase *dicionis suae facere* in die Regel über *esse* mit Gen. possess. § 158 aufgenommen ist (die beiden andern, damit verbundenen fehlen jetzt mit Recht); wenn der sog. „Abl. der militärischen Begleitung" nicht mehr beim Abl. instrum., sondern beim Abl. modi § 172 besprochen wird; wenn die Regel § 192, von der Weglassung des deutschen „der, die, das" zur Wiederaufnahme eines Subst., aus dem Abschnitt über das Pron. determ. weg- und in den vom Subst. aufgenommen ist; wenn in den Regeln vom Impf. die bisherige Nr. 2 beseitigt und ihre beiden Unterabteilungen unter die bisherige Nr. 1, a) (jetzt Nr. 2) subsumiert sind (denn Beschreibungen, Schilderungen, Ansichten u. s. w. sind ja auch nur „begleitende Nebenumstände"; übrigens ist so nur zur früheren Fassung der Regel zurückgekehrt); wenn in § 227 das, was über den Unterschied des Deutschen und Lateinischen in Nr. 1 gesagt war, jetzt dieser Nummer vorausgeschickt und als den beiden ersten Nummern gemeinsam gekennzeichnet ist; wenn die Regel über *nedum*, das bisher bei den Coniunctiones condicionales stand, unter die von den Finalsätzen (§ 239, 4, A.) und die Regel über *non quod* etc. § 247 hinter die vom kausalen *quod* gesetzt ist. Richtiger geordnet sind auch die einzelnen Sätze in dem § 150 über den Gen. qualitatis.

Aber § 20, enthaltend die allgemeine Reimregel über die Neutra und die Erläuterungen dazu, steht nach wie vor unter den Regeln über das „natürliche" Geschlecht, zu denen er doch höchstens nur zum Teil, nämlich für die substantivisch gebrauchten Nicht-Nomina, gehört; ich würde ihn nach § 22 stellen und die „IV" tilgen. Der Begriff Patronymica kommt zuerst § 28 A. 2 vor, wird aber erst § 29 A. 4 erklärt. § 95 IV gehört die beim Kompositum stehende Notiz über *situs* zum Simplex; vor *cupere* war, wie vor *alere*, ein Strich zu setzen oder *cupere* und *sapere* nach *lacessere* zu stellen. Dafs der letzte Satz von § 232 [*quis crederet?*] nach § 228 zu nehmen sei, weil *crederet* etc. für Coniunctivi potentiales der Vergangenheit zu halten sind, ist bereits in dieser Zeitschr. 1882 S. 156 behauptet worden.

Die Zahl der Beispiele ist bedeutend verringert worden. In der Formenlehre sind mit Recht in § 28, 29, 31, 56, 58 die Beispiele zu Deklinationsübungen fortgelassen; dasselbe hätte aber der Gleichmäfsigkeit wegen auch bei den Adjektiven § 63—65 und bei den Verben § 89 geschehen sollen. Auch die Syntax ist um weit über hundert Beispiele gekürzt, was im allgemeinen gebilligt werden wird, da eine Schulgrammatik sicherlich auch in diesem Punkte nach möglichster Knappheit und Kürze streben mufs; im einzelnen wird sich über manches streiten lassen. Stellenweis sind passendere Beispiele hinzugefügt oder passendere zu Musterbeispielen bestimmt (z. B. § 135, d, § 148, 1). Warum § 114, 1, a *nidulus* ohne Ersatz gestrichen ist, vermag ich nicht zu erkennen.

§ 139 fehlt mit Recht jetzt *proponere*, da *pro* in der Regel nicht vorkommt; doch hätte aus demselben Grunde auch *procumbere* in der Anmerkung fehlen sollen. § 178 II vermifst man ein Beispiel mit *advenire*. § 195 Anm. ist der Wegfall von *locus medius* und *mons summus* und ihrer Übersetzung zu bedauern. § 217, 1 ist *haec habui, quae dicerem* zu streichen, da *habui*, wie die Zeitfolge zeigt, Perf. historicum ist. § 252 A. 3 ist leider das einzige Beispiel für *nisi vero* fortgefallen. Endlich § 270 A. 2 pafst *fortunis meis, si videbitur, pro tuis utere* nicht, da hier *videbitur* = *placebit* ist.

Die Bezeichnung der Quantität ist häufiger als in den früheren Auflagen. Ein bestimmtes Prinzip läfst sich jedoch hier ebenso wenig wie in der E.-Gr.[3] erkennen.

Die Terminologie hat wenig Änderungen erfahren. § 12 steht jetzt „schwankend“ für „doppelzeitig“; doch ist letzterer Ausdruck nicht korrigiert im Anhang I § 2 g. E. § 76 ist für *quicunque* und *quisquis* der Name Indefinita relativa, § 243 der Ausdruck „*cum* historicum“ und § 81 „Verbum infinitum“ (der auch § 224, 2 hätte angewandt werden können) neu eingeführt, dagegen sind die Bezeichnungen Neutropassiva und Neutralia passiva, die erstere als unnötig neben der bezeichnenderen Semideponentia und die letztere als veraltet, in § 78 A. 4 und § 95 VII gestrichen (aber § 290 A. 1 steht noch: Neutropassiva!). § 148 ist mit Recht der unpassende Name „doppelter Dativ“ bei *esse* fortgelassen; aber zu „Zweckes“ mufs „oder der Wirkung“ treten, wie z. B. in *aliquid mihi calamitati est* der Dativ sicher nicht den Zweck bezeichnet. Den t. t. Synkope vermifst man § 90 ungern, aber der Name Motion § 63 für die Abwandlung des Adj. nach dem Genus scheint mir entbehrlich. Für trema § 7 A. 1, welches Wort zwar griechischen Ursprungs, aber im Altertum in diesem Sinne nicht gebraucht ist und von M. Seyffert aus der französischen Grammatik herübergenommen zu sein scheint, würde ich lieber puncta diaeresis sagen.

Typographische Mittel haben die Hsgbr. in weit umfangreicherem Mafse, als es bisher der Fall war, und zwar in zweckentsprechender Weise in Anwendung gebracht. Zu gröfserer Übersichtlichkeit dient einerseits die Einrichtung zahlreicher „Absätze“ an passenden Stellen, anderseits der Druck in Kolumnen, der in sehr vielen Fällen an die Stelle fortlaufender Schrift getreten ist. Beispiele hierfür anzuführen ist nicht nötig, da sie fast jede Seite, namentlich für den zweiten Punkt, darbietet. Aus gleichem Grunde sind, was gewifs mit Freuden begrüfst werden wird, die vier Gruppen der Numeralia jetzt nebeneinander gestellt. Stellenweis ist auch, um weniger Wichtiges zu kennzeichnen, kleinerer Druck angewandt worden; so § 22, 3; § 36—38; § 61, 2 und 3; § 62; § 71; § 73, 6; § 174 s. v. *a*; § 175 s. v. *subter*. Umgekehrt ist § 69 A. 2 [über *facillimus* etc.]

jetzt grofs gedruckt (früher klein). — Warum der tabellarische Druck in § 280 beseitigt ist, läfst sich nicht erkennen. Wünschenswert wäre er auch für sämtliche Komposita im Verzeichnis der Anomala gewesen, wie er für einige, z. B. für die von *dare* und *stare*, bereits angewandt ist.

Es bleiben noch einige Kleinigkeiten übrig, zu deren Besprechung sich bisher keine Gelegenheit bot. § 7 fehlt *neutiquam*; doch war die Aufzählung der Wörter mit den selteneren Diphthongen überhaupt nicht nötig; auch in A. 1 ist überflüssig: „Doch geschieht dies nur in *ae* und *oe*". — Die Definition der Liquidae in § 8 widerspricht der in § 4 von den Konsonanten überhaupt gegebenen. — § 55 hätte, wie zu *iuventus*, so auch zu *palus* der Gen. gesetzt werden sollen. — § 59 tilge bei *aedes, ium* „die Tempel"; es müfste sonst auch bei *litterae* und *partes* stehen: die Buchstaben, die Teile. — § 62, 2 gehört „vorausgesetzter" nur zu „verschiedenartiger", ist also vor letzteres zu setzen und aufserdem einzuklammern, da z. B. für *plebs* die Nebenform *plebes* wirklich existiert. — § 73 bei *unus* lies „ein, eine, ein" oder „einer, eine, eines". — § 76, 5, d, Anm. lies „ersetzt" für „ergänzt". — § 82 fehlt „IV. und V." vor „Numeri etc". — § 93 s. v. *dare* gehört „ohne die Formen von *esse*" nur zu „*venditus*", da man sicher sagen kann *domus vendenda est*. — Bei *revertor* § 97 III ist die Bedeutung „kehre zurück" ausgefallen. — § 106, letzte Anm., lies „und *pudet*" für „oder *pudet*" und am Schlufs „Gerundivum" für „Gerundium"; beide Ungenauigkeiten schon in der 18. Aufl. — § 109 lies „ter" statt „iter". — Die Überschrift „Von den Partikeln" vor § 112 war vor § 108 zu setzen, da nach § 14 die Adverbia zu den Particulae gehören. — § 114, 1, d lies in Übereinstimmung mit dem Texte der anderen Nummern: „bezeichnet den Stall derselben". — § 139 Anm. ist *insultare aliquid* wohl Druckfehler, da diese Konstruktion unklassisch und das Citat aus Cic. p. Sest. § 34 für den Acc. bei Merguet ein Versehen ist; es mufs heifsen: „*in aliquid*". — § 151 b) setze „bei Adverbien" für „nach Adverbien". — § 211 Anm. steht immer noch in „Bedingungssätze, wie" das sinnstörende Komma; vgl. diese Zeitschr. 1882 S. 156. Übrigens findet sich nirgends die Notiz, dafs *quisquam* auch adjektivisch gebraucht wird. — § 217 Anm. steht: „eigentliches perfectum logicum". Welches ist das uneigentliche Perf. log.? — § 244 A. 2 fehlt die Übersetzung des *cum* coincidens durch „wenn".

Druckfehler u. s. w. habe ich nur wenige bemerkt. Ihre Aufzählung an dieser Stelle unterlasse ich, da die vorliegende Besprechung bereits allzu lang geworden ist. Nur die falschen Quantitätsbezeichnungen mögen notiert werden. S. 8 Z. 4 lies *nŭmerus*; S. 13 Z. 11 von unten lies *Androgeōn* (oder ist das Zeichen der Kürze auf der Endsilbe, das sich schon in der 29. Aufl. findet, absichtlich gesetzt wegen *Athōn* [Neue I S. 132]?); S. 14 Z. 3

lies *vīrus*; S. 16 Z. 7 lies *fās*; S. 16 Z. 20 lies *pēs*; S. 16 Z. 9 von unten lies *glīris*; S. 17 Z. 4 lies *vĕnŭs*; S. 17 Z. 22 lies *pōlўpŭs*; S. 29 Z. 13 lies *ŭbus*; S. 29 Z. 1 und Z. 4 von unten lies *īdūs*; S. 109 Z. 8 lies *condolui* statt *condolŭi*.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

L. Havet, Abrégé de grammaire latine à l'usage des classes de grammaire. Paris, Hachette et Cie, 1886. XVI u. 236 S. 1 fr. 50 cent.

Eine neue lateinische Elementargrammatik, welche sich selbst als eine Nachfolgerin Lhomonds ankündigt. Steht ihr ein ebenso gewaltiger und anhaltender Erfolg bevor? Wird sie, wie jene, in Frankreich für mehrere Generationen das Schulbuch par excellence werden? Ich glaube es nicht. Nachdem man einmal an der Umgestaltung der Lehrmethode dort zu arbeiten angefangen hat, wird es nicht mehr möglich sein, in diese Bahn Lhomonds zurückzukehren. Seit einiger Zeit wird jene nichts erklärende Methode, welche auf alle Systematik verzichtet und stets nur empirisch verfahrend statt einer eigentlichen Grammatik tausend kleine, ohne alles Kopfzerbrechen leicht zu handhabende Übersetzungsrezepte setzt, auch in Frankreich mit Eifer bekämpft. Namentlich als das neue Programm vom Jahre 1880 den lateinischen Unterricht, auf Kosten vornehmlich des Unterrichts in der Muttersprache, erheblich beschränkt hatte (auf 39 wöchentliche lateinische Stunden kommen 51 französische), wollte man durch Verbesserung der Unterrichtsmethode im Lateinischen sich für die Zukunft die gleichen Resultate bei verminderter Stundenzahl sichern und den ganzen, Dank dieser Lhomondschen Nationalgrammatik in mechanischen Prozeduren erstarrten Unterricht zugleich geistbildender gestalten. Vorkämpfer dieser neuen Richtung wurde M. Bréal, welcher als Gelehrter wie als Pädagog nicht blofs in Frankreich, sondern auch in Deutschland reiche Anerkennung gefunden hat. Er war es, der in seinen „Quelques mots sur l'instruction publique en France" den Franzosen mit grofser Offenheit die schwachen Seiten ihres Unterrichtssystems zeigte. Mit Zorn und Verachtung redet er in diesem Buche von der Lhomondschen Grammatik, welche stets nur mitteilen will, ohne dem Geiste des Lernenden die Nötigung des eigenen Erfassens aufzulegen. Er selbst setzt sich ein Ziel, welches bei uns etwa den Forderungen Lattmanns entspricht; im Eifer aber für die allein richtige und wirklich wissenschaftliche Erklärung mutet er, wie einige Proben aus dem Kapitel über den lateinischen Unterricht deutlich zeigen, dem jugendlichen Geiste zu viel zu. Anstatt die Schüler die Sprache lernen zu lassen, will er sie gleich von Anfang an zu Beobachtern des Sprachgebrauchs und des Sprachorganismus bilden. Die zwingende Klarheit seines Hauptgedankens hat ihm indessen, wie es scheint, viel Erfolg in Frankreich verschafft, zum

grofsen Verdrusse der Anhänger des Alten. „La méthode philosophique, historique et comparative“, schreibt man von dort, „règne aujourd'hui dans nos collèges et tyrannise tant de pauvres petits cerveaux.“ Das neue Unterrichtsprogramm vom Jahre 1880 hatte den altsprachlichen Unterricht im Sinne Bréals zu gestalten gesucht. Bald aber war man unzufrieden. Man klagte über den Verfall des Lateinischen an den französischen Schulen. Die schriftlichen Leistungen namentlich, fand man, würden immer unbedeutender; über aller Wissenschaftlichkeit würde das Notwendige vernachlässigt.

Dazu gesellten sich andere, bei den Franzosen stärker wirkende Vorwürfe: man empfand diese Neuerungen als etwas Fremdländisches, dem Geiste der eigenen Nation Widersprechendes. So sagt Duruy in einem Aufsatze über die Reform der klassischen Studien: „Ils (les nouveaux programmes) nous sont venus de l'est, avec l'invasion; ils l'ont complétée et ils la continuent. — C'est assez de l'inoubliable outrage de l'année terrible: n'y ajoutons pas de nous-mêmes cette dernière humiliation de voir régner dans nos écoles et sur notre jeunesse une mauvaise contrefaçon de l'érudition et du pédantisme allemands.“ Bréal hatte allerdings kein Hehl daraus gemacht, dafs er dem deutschen Unterrichtswesen vor dem französischen den Vorzug gebe. In seinen Excursions pédagogiques berichtet er so wohlwollend, als wir es nur immer wünschen können, über seine Eindrücke hier in Deutschland, über die deutschen Universitäten, über seine Gespräche mit deutschen Schulmännern, über alles auch, was er beim Hospitieren in Gymnasien gesehen und gehört hatte.

So erscheint denn jetzt zur Erneuerung der nationalen Lehrweise diese Elementargrammatik von Havet, welche das Banner Lhomonds wieder entfaltet. Als Eigentümlichkeit des Buches wird in der wortreichen, aber gedankenarmen Einleitung bezeichnet, die Substanz der Syntax möglichst eng schon mit der Formenlehre zu verbinden. Was Lhomond für Einzelheiten nur in seiner Grammatik geleistet habe, solle hier auf das Ganze ausgedehnt werden. Begründet wird das durch die unwiderlegliche Thatsache, dafs man selbst die einfachsten Punkte der Formenlehre nicht einüben könne, ohne die Hilfe der Syntax in Anspruch zu nehmen. Die Wissenschaft könne wohl bei der Behandlung der Formenlehre von der Syntax abstrahieren und umgekehrt; aber beim Unterricht würde man gegen die Natur verfahren, wenn man beides scharf von einander trennen wollte.

Darauf ist dieses zu antworten. Gewisse syntaktische Hauptsachen, vor allem solche, welche allen Sprachen mit einander gemein und dem Schüler auch aus der Kenntnis seiner Muttersprache geläufig sind, wird der Unterricht in der Formenlehre unbedenklich herbeiziehen, um so über das einzelne Wort hinaus und zur Satzbildung zu gelangen. Ist das aber ein Grund, alles,

was sonst unter Gesichtspunkte gesammelt als Syntax behandelt zu werden pflegt, in Stückchen zu zerreifsen und zwischen die einzelnen Teile der Formenlehre zu schieben? So bietet denn diese Grammatik einen wahrhaft chaotischen Anblick. Das Ganze zerfällt in 1391 Nummern. Offenbar ist es die Absicht des Verf.s, dafs alles in der hier gegebenen Reihenfolge, welche dem natürlichen Gange beim Erwerb einer fremden Sprache entsprechen soll, gelernt werde. Auf S. 60 wäre demnach der Schüler bei der ersten Konjugation angelangt. S. 31 steht aber schon *novellas prunos insevi; silvestria pruna legi*, S. 35 *istos labores pertulisti*, *Jani templum condidit*. S. 47 wird schon gelernt *lucidius quam verius*, *tragoedias delegi quam perfectissimas*, *graviores morbi* („des maladies relativement graves"), S. 52 gar *dulcissime rerum*. Diese natürliche Methode ist höchst unnatürlich. Und diese Zerstückelung des sprachlichen Materials! Es ist, als ob die Sprache in lauter Fetzen zerrissen wäre. Ehe sie nach dieser Grammatik greifen, werden die Franzosen zehnmal lieber zu Lhomond zurückkehren, welcher um eigentliche Erklärungen allerdings unbekümmert war, aber viel praktischen Verstand besafs.

Auch unsere heutigen Grammatiken in Deutschland sind weit entfernt, den Lernenden durch das Material, welches sie zur Unterlage für ihre Erklärungen wählen, mit so gewinnender Kraft in den Dunstkreis des Altertums zugleich zu ziehen, als weiland z. B. die Brödersche Grammatik. Aber unantiker und zugleich geistloser habe ich die Beispiele noch nirgends gewählt gefunden. Man höre z. B. Folgendes: *Calor nocuit herbae*; *vacca caruit herbā*; *dedi herbam*; *herba, vale* (dies Letztere allerdings nicht ohne Poesie, weil man sich doch vorstellen mufs, dafs sich dieser Ausruf dem Munde eines Ochsen entringt). *Ursi quid comederunt? — Semper mihi gratias egerunt ii, quibus quid dederam. — Putasne avem, quae tam bene cecinerit, sic conticuisse? — Evenit ut equus meus extimesceret. — Expone cur Plato tam eloquenter potuerit dicere. — Ignorabam bisne locuturus essem* etc.

Dazu kommt, dafs das Buch in einer pädogogisch ganz falschen Weise oft die Breite der praktischen Einübung nachahmt. Es begnügt sich z. B. nicht, zu sagen, dafs „je me repens" *me paenitet* heifst, sondern eine ganze lange Spalte wird damit gefüllt, zu *paenitet* alle übrigen andern Pronomina zu setzen; daran schliefsen sich die entsprechenden Übungen mit *paenitebat*, *paenitebit*, *paeniteat* u. s. w. Auf diese Weise gewinnt das Einfachste eine verwirrende Ausdehnung. Die Übereinfachheit der von der Oberfläche der Erscheinungen abgelesenen Erklärungen andererseits kann nicht Wunder nehmen. Das ist eben Lhomonds Methode, welcher wie dieser Grammatiker sich die Frage gleichfalls so stellte: „Comment mettre les élèves en état de manier le plus tôt le plus de tournures?" und der alle in die Tiefe dringenden Erklärungen als verfinsternd vermied. Demgemäfs heifst es auch

hier bei der Erklärung des elegischen Metrums: „La première moitié (du pentamètre) contient deux pieds et une syllabe longue.“ Nach dieser Melodie gehen alle Erklärungen.

Wunderlich geht der Verf. mit der lateinischen Wortstellung um. Im Französischen herrschen bekanntlich in dieser Hinsicht sehr strenge Gesetze; im Lateinischen, möchte man nach dieser Grammatik glauben, sei einfach alles erlaubt. Als Beispiel giebt er „Le général montrait le chemin à l'armée“ *Imperator ostendebat viam exercitui* ou *exercitui viam ostendebat imperator* und fügt hinzu: „ou n'importe quel autre ordre.“ Einige Seiten später heifst es dann, das Adjektivum stände im Lateinischen meistens vor dem Substantivum, wovon doch gerade das Gegenteil richtig ist.

Der Verf. rühmt sich in der Einleitung seines Fleifses, und seines Fleifses darf sich jeder rühmen, wie Lessing sagt. Er bezeichnet diese Grammatik als die langsam gereifte Frucht unermüdlicher Versuche. Fast jeder Paragraph sei, ehe das Manuskript zum Drucker geschickt worden wäre, zwanzigmal umgearbeitet worden. Doch daran habe er es nicht genug sein lassen: während des Druckes selbst sei im einzelnen, wie am Plane des Ganzen noch viel gebessert worden. Mit ihm zusammen hätten mehrere andere (im Alter von zwölf bis siebenzig Jahren) Einsicht in die Druckbogen genommen, und ihre ebenso zahlreichen als mannigfaltigen Beobachtungen hätten fast immer wieder noch zu Änderungen Veranlassung gegeben. C'est touchant. Man mufs sich darnach wundern, dafs das Buch soviel sprachliche Ungeschicklichkeiten und sogar offenbare Fehler enthält. Z. B. „acheter cher u. à bon marché“ heifst doch nicht, wie hier gelehrt wird, *parvi* und *magni emere* (S. 178). Ein Abl. absolutus wie *Dolabellā hoste decreto* (S. 89) ziemt sich auch nicht als Beispiel für ein Schulbuch. Ebenso ist es doch ein Schülerfehler, zu schreiben (S. 56) *coronam recusasti, quamvis ea esses dignissimus.*

Berlin. O. Weifsenfels.

P. Wesener, Lateinisches Elementarbuch. Erster Teil. (Sexta.) 3. Aufl. Leipzig, Teubner, 1886. IV u. 114 S. gr. 8. 0,75 M.

Die vorliegende Auflage des praktischen Übungsbuches von Wesener unterscheidet sich besonders dadurch vorteilhaft von der vorhergehenden und zugleich von den zahlreichen Konkurrenzbüchern, dafs schlecht bezeugte, unklassische und seltene Formen entfernt und in Bezug auf Syntax und Stilistik Verstöfse gegen die mustergiltige Diktion vermieden sind[1]).

---

[1]) Die Sätze IV 11 und 4, 11 dürften noch zu ändern sein, da hier *copiae* statt *milites* wenig am Platze ist. — Für XLVII 13: *Urbs Syracusae maxima erat* läfst sich, wenn auch in Schulgrammatiken so gelehrt wird, schwerlich ein Beispiel aus Cic. oder Cäs. anführen (bei Cic. Verr. IV 117 *urbem Syracusas maximam esse Graecarum* ist die Kongruenz ohne Härte). — LXIV 8 ist statt *si iustum imperaret ille* vielmehr *recte* oder

So sind z. B. Formen ausgemerzt wie *lacer* (poet.), *prosper* (Cic. *prosperus*), *deses*, *sospes* (beide Wörter unkl.), *margo* (unkl. und bald m. bald f.), *septentrio* (dafür *septentriones*), *daps*, *tellus* (poet.), *colus*; ferner *celerum* (denn von *celer* schnell hat man *celerium* zu bilden; vgl. diese Zeitschrift 1886 S. 357), *vigilum custodum* (statt *vigilantium*), *supplicum precum* (die Genetivform *supplicum* kommt nur als Substantiv vor), *gracillimus*. — Das ungebräuchliche *alīus* (was durch *alterius* ersetzt wurde) wird nicht zur Einübung geboten; ebensowenig das in klassischer Prosa fast nirgends vorkommende *forem*, der ungebräuchliche Imperativus Passivi[1]) und die nur in der Gesetzessprache übliche, in der Schullektüre seltene dritte Person des Imperativ.

Dem entsprechend stöfst man nicht auf so fehlerhafte Sätze und Verbindungen, wie ich sie aus einem neuen und gerühmten Konkurrenzbuche beispielsweise auf gut Glück herausgreife: *O serve, modestia et industria dominum delectant* (der Vokativ steht gewöhnlich ohne *o* und in der Regel nicht zu Anfang des Satzes, was die Schüler erst in oberen Klassen zu lernen pflegen, aber gleich in Sexta lernen müfsten[2]); — *Corinthus opulenta* (statt *Corinthus urbs opulentissima*); — *tam celeber vir*; — *Lemnus Vulcano sacra erat, parva Naxos Baccho* (statt *Vulcani, Liberi*); — *ne temere dissolvite amicitias* (selbst bei Livius vereinzelt), von *boni semper amantor a bonis* ganz zu schweigen.

Ohne Zweifel wird der Verf. es nicht unterlassen, die nächste Auflage des folgenden Teiles (Quinta und Quarta) in der gleichen Weise zu verbessern. Dabei möchte ich ihm ganz besonders anempfehlen, nicht zu ängstlich mit der Streichung seltener, wenn auch klassischer Formen zu sein. Wie viel Zeit, welche sich auch für das Lateinische edler verwenden liefse, und zugleich auch welche Verwirrung kann man dem Quintaner ersparen, wenn

---

iuste zu wählen. — Zu streichen ist noch *aequor* (vgl. Antibarb.[6]), das poetische *ensis*, *ops*, *vates* = Wahrsagerin (vgl. diese Zeitschr. 1885 S. 85), *partus*, *artus* (oder letzteres sollte wenigstens nur im Plural aufgeführt sein: *artus, uum, ubus*).

Für *silvester* ist besser *silvestris*, für den Nominativ *Persa* und *Scytha* besser *Perses* und *Scythes* (S. 97 und S. 114). — Auf S. 94 steht *lăc*. Aber die Quantität dieses Wortes ist, wie bei manchen andern einsilbigen, unsicher (Marx entscheidet sich für *lāc*, L. Müller für *lăc*). — S. 88 ist *Scytha* Druckfehler für *Scythae*.

[1]) In der neuesten Bearbeitung der Ellendt-Seyffertschen Grammatik (30. Aufl. 1886) wird, abgesehen von dem gröfsten Teil der oben gerügten Formen, der Imperativus Passivi ganz harmlos weiter gelehrt, so gut wie z. B. auch die Regel: „Die Weiber, Bäume, Städte, Land“ und die Umschreibung mit *futurum sit ut*!!

[2]) Es soll freilich Lehrer geben, welche meinen, auf solche Kleinigkeiten (!) käme es gar nicht an; die Schüler vergäfsen ja doch das Falsche, was sie auf der unteren Stufe hätten lernen müssen. Vgl. Zeitschr. 1885 S. 93.

man ihn — um blofs bei der ersten und zweiten Deklination stehen zu bleiben — mit *deabus, filiabus, familias*, Voc. *deus, modium* und selbstverständlich auch mit *Geni, gladie, egregie, Darie* (letztere Formen bringt Wesener auch gar nicht) und mit den griechischen Deklinationsendungen völlig verschonen würde! In der Grammatik müssen die erstgenannten Formen unbedingt stehen[1]), aber der Schüler mag sie erst auf einer höheren Stufe, wenn sie ihm bei der Lektüre begegnen sollten, kennen lernen.

Denn *deabus* findet sich nach Neue I² 25f. bei Schulschriftstellern gar nicht aufser Cic. Rab. 5 und fr. A VII 2 Müll.: *Ab Jove optimo maximo ceterisque dis deabusque omnibus peto.* — *filiabus* nach N. I² 27f. nur Caes. b. c. III 108, 3 *ex duabus filiabus*, wo die Lesart nicht ganz zweifellos ist, und Liv. 24, 26, 2 *cum duabus filiabus* (aber Liv. 38, 57, 2 *ex duabus filiis*), sonst nicht bei Schulschriftstellern, so wenig wie *libertabus* (Tacitus hat *libertis*), *equabus* u. s. w. — Neben *pater familias* ist ebenso gut *pater familiae* (bei Cäsar stets *familiae*, und zwar auch *matres familiae*, nicht *familias* oder *familiarum*; bei Cicero häufiger *familias* vgl. Meusel, Merguet und Wagener Phil. Rundsch. I Sp. 198). — Der Voc. *deus* findet sich nach N. I 84 wohl nur in der Vulgata und bei kirchlichen Schriftstellern, vereinzelt daneben *dee*. — *nummum* und *sestertium* sind bei Besprechung der Sesterzenrechnung einzuüben[2]); die griechischen Wörter sind mit Ausnahme

---

[1]) Ich teile im allgemeinen die Ansicht über die Anforderungen, welche v. Kobilinski (in dieser Zeitschr. 1886 S. 705 ff.) an eine lateinische Schulgrammatik stellt. Wenn er aber a. O. S. 714 sagt: „Als erstes Erfordernis einer Grammatik dürfte die Zuverlässigkeit der Regel anzusehen sein. Daher ist es bedauerlich, dafs erst Stegmann ausgesprochenermafsen den Zweck verfolgt, diese Zuverlässigkeit durch grammatische Untersuchungen der Schriften Cäsars und Ciceros zu erreichen“, so mufs ich gegen den zweiten Satz entschieden Verwahrung einlegen. Seit dem Erscheinen meiner Hauptregeln (1. Aufl. 1876) bin ich gewifs nicht ohne Erfolg bemüht gewesen, „den in der Ellendt-Seyffertschen Grammatik ausgesprochenen Grundsatz, nur die allgemeinen Typen der klassischen Prosa, als deren Repräsentanten uns Cicero und Cäsar gelten, zur Darstellung zu bringen, mit gröfserer Konsequenz durchzuführen“ (vgl. die Vorreden zu meinem Buche). Und wenn v. K. am Schlufs seiner Abhandlung äufsert: „Eine Grammatik fehlt, die mit philologischer Gründlichkeit verfafst, in allen Regeln zuverlässig ist“, so ist das nur z. T. richtig. Ich darf mir wenigstens schmeicheln, dafs meine lat. Sprachgrammatik I, die v. K. so wenig wie meine Hauptregeln zu kennen scheint, in Bezug auf „philologische Gründlichkeit‘, und „Zuverlässigkeit“ den berechtigten Forderungen Genüge leistet. Es sollte Herrn v. K. doch schwer werden, den Gegenbeweis zu führen oder führen zu lassen.

[2]) E.-S.[30] § 28: „Den Gen. Plur. bilden *amphŏra* und *drachma* auch auf *um*.“ *drachmum* steht nur Cic. ep. II 17, 4 (Georges; die Stelle fehlt bei N. I² 20), dagegen *drachmarum* Cic. Flacc. 34 (zweimal) und 43, sowie vereinzelt bei Plautus und Terenz. — Das seltene *amphorum* findet sich nicht in der Schullektüre, wohl aber *amphorarum* (Liv. 21, 63, 3);

des Nominativs auf *es* und *as* lateinisch zu flektieren, also nicht *Niobe Nioben Niobes*, sondern *Nioba Niobam Niobae*!

Um so zahlreichere Beispiele mögen für den Vokativ auf *i*[1]) und für *loca* gegeben werden. Das Part. Futuri ohne *esse* ist unklassisch und darf auf keiner Stufe eingeübt werden. Die Bedeutung des Supinums sollte man schon aus praktischen Gründen dem jungen Lateiner vorenthalten. Man verführt ihn sonst *audeo laudatu* und dgl. zu schreiben, und in wie wenigen Verbindungen kommen die wenigen Formen des Supinums auf *u* vor!

Weifsenburg i. E. Paul Harre.

Tycho Mommsen, Beiträge zu der Lehre von den griechischen Präpositionen. Erstes Heft. Frankfurt a. M., Jügels Verlag, 1886. VII u. 96 S. 8. 2,40 M.

Der Plan des Werkes, dessen erstes Heft vorliegt, ist folgender. Der Verfasser will zunächst drei Abhandlungen wieder herausgeben, welche er in Programmen des städtischen Gymnasiums zu Frankfurt a. M. veröffentlicht hat (*μετά*, *σύν* und *ἅμα* bei den Epikern, 1874; Gebrauch von *σύν* und *μετά* c. gen. bei Euripides, 1876; Gebrauch der Präpositionen *σύν* und *μετά* bei den nachhomerischen Epikern, 1879); dann gedenkt er in einer vierten Abhandlung dasselbe Thema für die übrigen Dichter (Jambographen, Elegiker und Epigrammatiker, Lyriker und die übrigen Dramatiker) durchzuführen und in den folgenden den Gebrauch bei den Prosaikern zu erörtern.

In dem erschienenen ersten Hefte ist auf S. 1—75 die erste Abhandlung, auf S. 76—96 der Anfang der zweiten wieder abgedruckt. Die erstere, auf umfassende und sorgfältige Kollektanea basierte Arbeit erregte vor dreizehn Jahren berechtigtes Aufsehen durch das an die Spitze gestellte Ergebnis, dafs „*σύν* in guter Zeit fast nur der edlen Dichtersprache und dem Xenophon angehört, während *μετά* c. gen. fast nur bei Prosaikern zu finden

---

für ersteres giebt N. I² 18ff. abgesehen von den Grammatikerzeugnissen nur drei Belegstellen, für *amphorarum* aber zehn.

[1]) Alle Eigennamen auf *ĭus* haben *i*, nicht blofs die römischen, wie es bei E.-S.[30] § 33 heifst; vgl. *Demetri* (mehrmals bei Horaz, auch bei Livius), *Pythi* Cic. off. III 59 (die Stelle fehlt bei N. I² 80f., der auch Belege für *Parrhasi*, *Lai*, *Encolpi* und andere der Art giebt). — E.-S. lehren ferner *Darīe*, was erst ganz spät und vereinzelt neben *Dari* erscheint. Der Schüler hat aber *Dareus* zu lernen und demgemäfs *Daree* zu bilden; so wird auch *Penee* bei Ovid, *Alphee* und *Sperchee* bei Statius gelesen (Variante *Sperchīe*); vgl. N. a. a. O. und besonders Wagener N. Phil. Rdsch. 1886 S. 236. — Die seltenen Adjektivformen auf *ie*, wie *impie*, *Delie*, kommen nach N. II² 23f. bei Schulschriftstellern nicht vor. *Cynthie* (E.-S.) wird von Neue überhaupt nicht belegt, *Delie* (E.-S.) nur durch drei Stellen aus Columella, Statius und Claudian. — Ob man *nuntie* (Perthes) oder *nunti* sagte oder beide Formen vermied, läfst sich bei dem Mangel an Beweisstellen nicht ausmachen. — *geni* (E.-S.) oder *Geni* steht nur an einer einzigen Stelle und zwar bei Tibull. Vgl. N. I² 80.

ist oder in solchen Dichtern und Dichterstellen, welche sich der Prosa nähern.“ Doch ist der Inhalt damit nicht erschöpft; so zeigt namentlich noch ein weiter Blick, welchen der Verfasser über den Gesamtgebrauch der Präpositionen in den verschiedenen Perioden der griechischen Sprache wirft, das psychologisch interessante, bei allen Schwankungen unaufhaltsame Vordringen der Accusativpräpositionen. Da der Neudruck, von wenigen kleinen Zusätzen abgesehen, die Programmabhandlung unverändert wiederholt, diese selbst aber bereits im Jahrgang 1874 dieser Zeitschrift S. 578 ff. von Hirschfelder besprochen ist, so erscheint ein erneutes Eingehen auf den Inhalt nicht angemessen, und es mag nur noch der Hinweis hier eine Stelle finden, dafs derselbe Gegenstand für das Gebiet der Inschriften untersucht ist von M. Geyer, Observationes epigraphicae de praepositionum graecarum forma et usu, Leipzig 1880 (angezeigt vom Ref. in den Jahresberichten für Altertumswissenschaft XXXII, 1882 S. 4); Geyer fand *σύν* im C. I. A. I einigemale, im C. I. A. II 1 niemals, im C. I. A. III 1 neunmal, *ὡς* nur in drei Inschriften aus der Mitte des vierten Jahrhunderts, C. I. A. II 86 (zweimal), 108 b, 124, *ἀμφί* bei den Attikern nur in metrischen Inschriften.

Von dem zweiten Aufsatze ist im ersten Hefte etwa ein Fünftel, mitten im Worte abbrechend, zum Abdruck gekommen. Schon dies kurze Stück weist gegen die ursprüngliche Programmabhandlung mancherlei Änderungen auf; namentlich sind kritische Erörterungen (so über Phoen. 789, Hel. 289, Iph. Aul. 1110, Iph. Taur. 1011, Troad. 1223, Suppl. 645) hinzugekommen.

Königsberg i. d. N. H. Röhl.

M. Zoeller, Griechische und römische Privataltertümer. Breslau, W. Köbner, 1887. XXI u. 427 S. 6 M.

Das Buch, nach ähnlichen Grundsätzen bearbeitet wie desselben Verfassers Römische Staats- und Rechtsaltertümer, will zunächst (S. V) durch Vereinfachung des Stoffes und möglichst übersichtliche Darstellung dem jungen Studierenden eine angemessene Vorbereitung und Anleitung geben, anderseits dem Kandidaten der Philologie nach gründlichem Studium als Repetitorium dienen, schliefslich dem Gymnasiallehrer ein praktisches Mittel zu einem Teil seiner Vorbereitung auf die Lektüre der Klassiker bieten. Es behandelt nach einer kurzen orientierenden Einleitung in 14 Kapiteln die griechischen, in 17 die römischen Privataltertümer, mit gelegentlichen Verweisungen bei dem einen Teil auf den andern oder auf die Staatsaltertümer.

Dafs eine solche, das Privatleben beider Kulturvölker zusammenfassende Darstellung in der Sache selbst ihre Berechtigung findet, ist von vornherein klar; ebenso unabweisbar aber ist dann auch die Forderung, dafs dieselbe, um unnötige Wiederholungen u. dgl. zu vermeiden, scharf durchdacht sei, streng zu scheiden

und ebenso übersichtlich zusammenzustellen wisse. Dieser Forderung aber scheint uns der Verf. nicht durchgehends nachgekommen zu sein: gesammelt ist der Stoff wohl, aber nicht sorgfältig genug verarbeitet.

So ist zunächst die Trennung zwischen Staats- und Privataltertümern nicht scharf genug festgehalten: S. 255 ff. über „Freilassung" stimmt mit § 29. 30 der Staatsaltertümer — wohin dieser Stoff auch gehört — teilweise wörtlich überein. Ebensowenig fallen in das Gebiet der Privataltertümer die Erörterungen S. 258 über die „ältere Klientel", S. 281 über die Sitze der Tribunen und anderer Magistrate, über „Ehrendenkmäler" (Triumphbögen, Trajanssäule etc.); § 67 „Geld und Zinsfufs" findet sich schon Staatsaltt. § 141. 144 ausführlicher behandelt; der Abschnitt über „Schauspiele" (S. 377 ff. und ebenso S. 188) dürfte richtiger in die Staatsaltertümer gehören, zumal S. 378 selbst der „offizielle Charakter der Spiele" erwähnt wird.

Aber auch innerhalb der „Privataltertümer" selbst tritt z. B. der unleugbare Unterschied zwischen der heroischen und der späteren griechischen Zeit meist zu wenig erkennbar hervor, und ein Lehrer, der etwa hier „ein praktisches Mittel zu einem Teil seiner Vorbereitung" auf die Homerlektüre gefunden zu haben glauben sollte, würde einigermafsen enttäuscht werden: u. a. sowohl die φερνή (S. 2) als auch die γυναικωνῖτις S. 35 (S. 38 ist sogar geradezu von „der Homerischen γυναικωνῖτις" die Rede) würde er bei Homer vergebens suchen, wohl aber (z. B. Il. 18, 413 zum Aufbewahren des Arbeitsgeräts) die nach S. 43 erst später vorkommende λάρναξ vorfinden. Wenn er S. 54 liest, dafs „Messer und Gabel" unbekannt war, wird er zweifelhaft werden, mit was ἀποπροταμών Od. 8, 475 Odysseus zu denken ist. Auch dafs δέμνια eine „dem Klappstuhl entsprechende, der Feldbettstelle ähnliche Lagerstätte" bezeichne, wird ihm Od. 8, 296 (Ares und Aphrodite) nicht recht glaublich erscheinen. Dafs übrigens die Deutung des δέπας ἀμφικύπελλον durch Aristoteles die richtige war, ist vor Helbig schon durch Schliemann unzweifelhaft gemacht geworden. Warum die Kinder „meist von Ammen (S. 14) genährt sein sollen, weifs ich nicht: Hekabe hatte selbst gesäugt (Il. 22, 82), und ebenso Penelope (Od. 11, 448). Kaufsklaven (S. 24) sind doch ganz deutlich gemeint Od. 17, 250 und 15, 452. Ärzte (S. 83) gehören zu den δημιοεργοί schon Od. 17, 384. Die Töpferscheibe (S. 117) wird schon Il. 18, 601 erwähnt. Silber (S. 132) dient doch auch zur Verzierung von Waffen (ξίφος ἀργυρόηλον).

Ferner finden sich in dem Buche Wiederholungen, teilweise ganz auffälliger Art: S. 138 werden die δημιουργοί im Texte und (mit einer Änderung) nochmals in der Anmerkung aufgezählt; das *micare digitis* erscheint S. 178 und fast wörtlich ebenso S. 374; *pubertas* S. 208 und 227; Schneiderei S.

112 und 343; Ziegelfabrikation S. 114 und 344; Ärzte S. 321 und 363.

Umgekehrt wird man, namentlich vom Standpunkt der Schullektüre aus, manche Bemerkung ungern vermissen: so z. B. S. 15 Kinderlieder (ἔξεχ' ὦ φίλ' Ἥλιε; ἦλθ' ἦλθε χελιδών etc.); S. 24 fehlt gerade δοῦλος; S. 26 als Neger geschildert wird offenbar des Odysseus Herold Eurybates (Od. 19, 246); S. 29 fehlen die Heloten, S. 32 Pferdestall und Wagenschuppen, S. 39 Konstruktion und Öffnung des griechischen (S. 279 auch des römischen) Schlosses, S. 49 bei den Nahrungsmitteln Salz (und Pökelfleisch), bei dem Wildbret der Hirsch; neben dem Pramnier S. 51 war auch der Wein von Lemnos (Il. 7, 647) und von Ismaros (Od. 9, 196) zu erwähnen, desgl. S. 52 der κυκεών, S. 53 δαὶς ἐίση, S. 60 πέδιλα und ὑποδήματα, S. 63 θερίστριον und ἀμπέχονον (Theokr. 15, 69. 71). Zu ἑλκεσίπεπλοι S. 61 könnte wohl βαθύκολποι gefügt sein (zumal S. 63 vom κόλπος die Rede ist), S. 65 unter „Schmuck" der Hund und Hirsch des Odysseus (Od. 19, 228), bei den Wettkämpfen S. 78 auch der Wettlauf der elischen Jungfrauen (Paus. 5, 16, 2) erwähnt sein; S. 84 konnte an die Ärzteschulen der Pneumatiker etc. erinnert werden, S. 93 an die στήλη des Aristion; S. 89 lag die Verweisung auf den Totenruf Od. 9, 65 nahe; S. 100 fehlen die ὄγχναι des Alkinoos, ferner neben den Fischern die Taucher, unter den Jagden die Löwenjagd; S. 101 zahme Gänse erwähnt Homer auf Ithaka und in Sparta. Bei den Terrakotten (S. 121) war doch wohl Tanagra nicht zu übergehen. Von Details des Schiffsbaus und von den Teilen des Schiffs erwartet man S. 124 vergebens zu hören; S. 127 waren auch die tirynthischen Metallplatten an den Wänden, sowie die ilischen und mykenischen Diademe zu erwähnen, S. 131 die mykenischen Gesichtsmasken, S. 136 als χρυσελεφάντινος auch die Athene des Pheidias. Sklaven (S. 142) wurden besonders auch im Bergwerksbetrieb verwandt, übrigens dienten Sklaven (Il. 7, 475) auch als Tauschmittel (S. 144). Unter den Handelsstädten S. 151 fehlt Alexandria, unter den rhetorischen Übungen S. 238 die Chrie. Bei den mimischen Tänzen S. 182 konnte wohl auf Od. 8, sowie auf Herod. 6, 129 verwiesen werden, bei den Kaufsklaven S. 246 auf die zum Zeichen ihrer überseeischen Herkunft *gypsati*; es fehlen hier auch die *Thraces*, ferner S. 248 die *nani*, S. 250 die Vermietung der Sklaven und Sklavinnen an die *lenones*, sowie die Verwendung der Staatssklaven in den *metalla* und für die *ludi*. Bei den Gemüsen S. 290 vermifst man u. a. die aus den Schulschriftstellern bekannten *radix*, *lapathum*, *malvae*, ferner Rüben, Linsen etc.; S. 294 wären ein paar Notizen über Kelterung und fernere Behandlung des Weines erwünscht, desgl. S. 347 über die Bearbeitung des Eisens. Das Silbergeschirr (S. 345) statt des irdenen kam in Rom ca. 190—160 v. Chr. auf. Bei den Grabmonumenten S. 383 hätte die Pyramide

des Cestius nicht fehlen dürfen, bei den Buchhändlern S. 353 die Sosii (Horaz) und Tryphon (Martial, Sueton); unter den Büchern hätten auch die illustrierten genannt sein sollen, bei den Gartenanlagen S. 398 die Rasenplätze.

Unter den Angaben, die auch in sachlicher Hinsicht die Kritik herausfordern, hebe ich folgende heraus. Das Begraben der Toten (S. 87) wird zwar von Homer nicht ausdrücklich erwähnt, ist aber doch wohl schon vom praktischen Gesichtspunkte als wahrscheinlich anzunehmen, das Verbrennen tritt wohl nur in einzelnen Fällen als besondere Ehre ein; begraben wurde übrigens auch Orest (Her. 1, 68). Für das Alter des Metallgusses sprechen die in Mykenä gefundenen Gufsformen (übrigens nicht blofs für Gefäfse, sondern auch für Schmucksachen). Warum (S. 127) die Filigranarbeit auf Gold beschränkt wird, erkenne ich nicht. Eigentümlich ist die Behauptung S. 131, dafs in Griechenland selbst nicht viel Goldsachen gefunden worden, nachdem eben vorher von Mykenä die Rede gewesen; ebenso S. 166, dafs die geistige Arbeit für Geld mifsachtet worden sei, nachdem eben von Rednern und Sophisten gesprochen. Beim Morraspiel (S. 178) kommt es doch nicht auf das gleichzeitige, sondern gerade auf das frühere Erraten an. Bei den Astragalen (S. 180) bleiben nicht 4, sondern 2 Flächen ohne Augen, der beste Wurf ist übrigens (Marquardt-Mau, Privatleben der Römer[2] S. 851) überhaupt der höchste. Der Hippodrom in Olympia ist wohl nicht mehr auszugraben (S. 196), da der Alpheios ihn fortgerissen hat (Bötticher, Olympia S. 117). Wagen finden sich nicht nur für Frauen erwähnt (S. 200), sondern u. a. auch für Laïos und für Telemach. Die „goldene Bulle“ (worunter man übrigens gewöhnlich etwas anderes versteht) S. 221 wurde nicht nur von Patriziern, sondern überhaupt von Wohlhabenden getragen, ebenso die *praetexta* (S. 228). Griechische Pädagogen finden sich nicht erst „gegen das Ende der Republik“ (S. 227), vielmehr schon seit dem zweiten punischen Kriege, höchstens der Name ist erst zu jener Zeit aufgekommen. Allerdings waren unter Augustus 66 Tage Spiele — noch später sogar 175 —, aber diese waren doch wohl nicht alle schulfrei (S. 243). Sehr ausführlich, trotzdem aber nicht klar, ist der Abschnitt über Rechenunterricht S. 231: wenn je, war hier die einfache Verweisung auf Marquardt-Mau S. 97 angebracht. Dafs auch in späterer Zeit das gemütliche Zusammenleben mit den Sklaven auf dem Lande (S. 253) noch nicht ganz aufgehört, beweist u. a. Hor. epod. 2, 65. Kostbare Citrustische (S. 282) finden sich schon gegen Ende der Republik (Cicero). Der Unterschied S. 297 „*patinae*, flache, und *lances*, tellerförmige Schüsseln“ ist nicht klar: Marquardt-Mau S. 454 erklärt *patinae* = tiefe Teller. Tischtücher (S. 297) kamen nicht erst „in spätester Zeit“, sondern, wie S. 298 angegeben, schon unter Domitian auf. Die Umlegung der Toga ist S. 299 sehr ausführlich geschildert,

ohne Abbildungen aber doch nicht klar. Unverständlich heifst es S. 302 von der *lacerna*: „bei schlechtem Wetter wurde ihr wie der lacerna (!) eine Kapuze angeheftet"; übrigens wurde die *lacerna* später nicht „allgemeine Tracht", sondern bequeme, leichte Stadttracht, galt aber für Senatoren u. dgl. nicht als anständig (Gell. 13, 22, 1). *Calceus patricius* und *senatorius* ist wohl (S. 304) identisch, nur der Zeit nach verschieden: die alten Patriziergeschlechter starben ja immer mehr aus. *Ricinum* etc. (S. 306) wurde hauptsächlich aus religiösen Veranlassungen (Trauer u. dergl.) getragen; *armillae* (S. 308) wurden nicht nur um die Arm-, sondern später auch um die Fufsknöchel gelegt. In Rom gab es (S. 321) „nach den Distrikten 14 Ärzte" — natürlich doch nur als Bezirks-, resp. Armenärzte! Weshalb gerade S. 323 ff. die beständige Vergleichung mit den griechischen Gebräuchen durchgeführt ist, bleibt unklar. Sehr ausführlich wird S. 326 über *funus* gehandelt, dabei aber S. 331 *os resectum* unerklärt gelassen. *Maritare* für das Ranken der Reben um Bäume kann doch nur als poetischer Ausdruck gelten. Die *bombycinae vestes* (S. 314) waren „dünner und durchsichtiger" als die koischen: diese aber waren ja schon ganz durchsichtig, der Unterschied ist also wahrscheinlich nur ein zeitlicher. Dafs die assyrische Seide gelb war, ist wohl nur Vermutung; übrigens war dieser Abschnitt besser an S. 109 anzuschliefsen: so enthält er zum Teil blofse Wiederholungen. Ungenau ist auch das über Purpurfabriken S. 342 Gesagte. Wunderlich heifst es S. 349, dafs die *codicilli* verschlossen wurden, wenn sie „wichtige Papiere" enthielten: diese *codicilli* waren ja gerade Wachstafeln. Dafs die Handwerker durch Servius von der Heeresfolge ausgeschlossen waren (S. 356), stimmt nicht ganz: gab es doch 2 centuriae fabrum beim Heere. *Plagulae* (S. 359) als Zimmervorhang ist nach Marquardt-Mau S. 310, 9 zu tilgen. Die *lectica* (S. 403) wird schon 489 v. Chr. erwähnt: Liv. 2, 36, 6. Sehr kurz ist die Baukunst behandelt: von der griechischen wird gar nichts, von der römischen ganz wenig S. 365 gesagt.

Infolge zu engen Anschlusses an die Quellen leidet der Ausdruck mitunter an übergrofser Kürze und wird unverständlich: S. 217 „mit dem sie öfters Liebschaften einging" kann nur verstanden werden durch Vergleichung mit Marquardt-Mau S. 64. Ebenso ist kaum klar, was S. 303 über *calceus*, über *petasus* und *causia* gesagt ist: zu vergleichen ist Marquardt-Mau S. 572. Dafs die Goldschmiedekunst (S. 345) „bekanntermafsen in Capua und Pompeji" eifrig betrieben wurde, war mir, ehrlich gestanden, nicht bekannt: vielleicht aber hat es auch der Verf. erst aus Marquardt-Mau S. 700 gelernt, — wenigstens ist dieser ganze Absatz ziemlich wörtlich aus Marquardt entnommen.

Schliefslich wende ich mich zu der sprachlichen Seite des Buches: dieselbe ist leider durch eine sehr grofse Menge von

Flüchtigkeiten des Ausdrucks entstellt, so dafs es fast scheint, als sei der Verf., vielleicht durch den Drang äufserer Verhältnisse, verhindert worden, die letzte Hand an sein Werk zu legen. Unter der grofsen Menge sprachlicher Sünden mögen nur ein paar hervorgehoben werden: S. 81 „sollten sich vererbt und . . . überliefert worden sein“; S. 86 „Verwandtinnen und zwar nur über 60 Jahren“; S. 136 „der Kasten . . . in Olympia, einer mit Schnitzarbeit versehenen Truhe“; S. 177 „dafs sich (von Knabenliebe) . . . keine Spur . . vorfindet, also wohl . . . unbekannt war“; S. 240 „einen Gehalt“; S. 321 „Frauenärzte . . ., deren Geschäft aber wohl meist durch Hebammen besorgt wurde“; S. 357 „die Gräber von Cervetri . . . enthielten . . auch Sachen assyrischen Stils, sind aber wahrscheinlich von Phöniziern fabriziert oder doch . . . eingeführt“; S. 365 „Roscius soll sich auf jährlich 105000 M gestellt haben“. — Häufig sind Wiederholungen desselben Ausdrucks (S. 149 in 2 Zeilen dreimal „Zeit“), anderseits aber auch Heterokliten: die Kratere, die Krateren (S. 170. 171); die Agone, die Agonen (S. 183. 184); „Patron“ hat 4 Genetive: des Patronen, des Patrons, des Patron, des Patronus (S. 258. 259. 263. 264).

Noch bunter gestaltet sich die Orthographie. Wir wollen in dieser Beziehung nicht allzu rigoristisch sein, aber diese Inkonsequenz geht doch wohl über das erlaubte Mafs hinaus. Da findet sich nicht nur ss=fs, iren und ieren, rot und roth, Herd und Heerd, Mafs und Maafs, Brod und Brot, Thon und Ton, von Aufsen und von aufsen, sämtlich und mitsammt, Literatur und Litteratur, Resonanz und Resonnanz, sondern auch: einbenklich, zweiflügelich; Juvelier; Konstruktion; Construktion, Korrectur; Ägypten, Aegypten, Egypten. — Eigentümlich ist die Bezeichnung „2 Mark, 23“; „5 Uhr 42,30“.

Dazu kommen noch endlich eine ganze Anzahl Druckfehler, teilweise recht böser Art, z. B. S. 6 Tholuk, S. 165 u. ö. Bökh, S. 370 Brombach, S. 376 Vanicec, S. 147 Synope, S. 164 Ramnus, S. 223 Maecaenas, S. 341 Palamades, S. 100 chtonisch, S. 240 Rethorik, S. 22 und 229 γραμματίστης, S. 38 πυργός, S. 22 Futtural, S. 47 Leuchtspannen (S. 325 Räucherspannen), S. 83 Entgeld, S. 124 Zierarten, S. 190 στατιωτικά (für στρατ.), S. 225 cunabala, S. 226 praecipia, S. 317 olearea, S. 396 tablinium; S. 332 da-runter, S. 369 tric-linia etc. etc. Die Thucydides-Rolle (S. 351) war nicht 41, sondern 81 m lang.

Wir sind zu Ende. Nach dem Gesagten wird man es begreiflich finden, dafs wir das Buch, wenn wir auch den Fleifs, womit der reiche Stoff zusammengetragen ist, durchaus anerkennen, zur Zeit noch nicht als ein zweckentsprechendes und empfehlenswertes bezeichnen können. Wohl aber wollen wir hoffen, dafs dem Verf. bei einer neuen Auflage Gelegenheit geboten werden möge, die Fehler, von denen wir hier nur eine

Auswahl gegeben haben, abzustellen. Der Stoff zu einem brauchbaren Buche ist vorhanden, die Hauptsache aber für diesen Zweck war die richtige Gestaltung, — und darauf ist nicht genug Sorgfalt verwandt worden.

Rawitsch. F. G. Hubert.

Karl Brugmann, Grundrifs der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Kurzgefafste Darstellung der Geschichte des Altindischen, Altiranischen (Avestischen und Altpersischen), Altarmenischen, Altgriechischen, Lateinischen, Umbrisch-Samnitischen, Altirischen, Gotischen, Althochdeutschen, Litauischen und Altkirchenslavischen. Erster Band: Einleitung und Lautlehre. Strafsburg, Karl J. Trübner, 1886. XVIII u. 568 S. 14 M.

Die indogermanische Sprachforschung hat seit etwa fünfzehn Jahren gröfsere Fortschritte gemacht als in allen früheren Jahrzehnten zusammengenommen. Kein einziger Zweig unseres Sprachstammes ist von tief eindringenden Nachforschungen unberührt geblieben; selbst die Methode hat weit tragende Veränderungen erfahren, von denen freilich ein Teil der Forscher nichts wissen will. Diese Bewegung, welche gerade die neueste Forschung betroffen hat, dauert zwar noch fort, indessen wird die künftige Arbeit weniger mit den Grundlagen als mit dem weiteren Ausbau des so schnell in die Höhe gewachsenen Gebäudes zu thun haben. Unter diesen Umständen war es sicher an der Zeit, einmal Umschau zu halten über den gegenwärtigen Stand der Forschung und den Versuch zu machen, ihre Ergebnisse in einer umfassenden Gesamtdarstellung etwa nach dem Muster des Iwan Müllerschen Handbuches der klassischen Altertumswissenschaft festzustellen und mitzuteilen. In der That sind solche zusammenfassenden Übersichten bei der immer weiter fortschreitenden Spezialisierung der Forscherarbeit nicht nur für Anfänger und Jünger der Wissenschaft, sondern auch für den gewiegten Forscher selbst ein Bedürfnis. Der Reinertrag dessen, was von der älteren wie von der neueren Richtung der Sprachforschung geleistet worden, war bisher gar nicht übersehbar, weder nach Umfang noch nach Inhalt. Denn das letzte einheitliche Gesamtbild, zu welchem die vielgliedrige und zerstreute Forschung einst durch den grofsen Schleicher vereinigt worden war, sein berühmtes „Compendium" liegt seit dem Jahre 1876 in vierter, von der dritten nur ganz wenig abweichender — und seitdem nicht mehr erneuerter — Bearbeitung vor. Und diese letzte Bearbeitung vor elf Jahren genügte selbst ihrer Zeit nicht in dem Mafse, wie es die früheren Auflagen gethan hatten. Nun ist die Wissenschaft weit über dieses Werk hinaus und schaut vieles mit andern Augen an, wie z. B. den indogermanischen Vokalismus. Die Erschliefsung zahlreicher neuer Quellen und besonders die fruchtbare Verbindung zwischen Einzelforschung und Sprachphilosophie (vor allem Psychologie) haben dahin geführt, dafs eine

ähnliche, aber dem gegenwärtigen Stande der Forschung folgende, fachgelehrte Gesamtdarstellung allseitig gewünscht und begehrt wurde.

Ein solches Werk zu schaffen ist kaum ein anderer so berufen als gerade K. Brugmann. Unter den neueren Forschern einer der hervorragendsten und bedeutendsten, hat er von jeher den rührigsten und thätigsten Anteil genommen an der Förderung der Wissenschaft. Mit ausgebreiteter Kenntnis beherrscht er die wichtigsten indogermanischen Sprachen, kommt also in der Gelehrsamkeit und in sachverständigem Urteil dem in dieser Hinsicht wunderbar begabten unvergleichlichen Schleicher wenigstens nahe. Gerade für den Entwurf eines solchen Grundrisses der vergleichenden Grammatik der indog. Sprachen besitzt Brugmann eine besondere Begabung. Das hat mittelbar schon Dittenberger anerkannt, wenn er in der D. Lit. Ztg. 1886 Nr. 8 mit Bezug auf Brugmanns Griech. Gr. in Müllers Handb. I sagt, dafs letztere Arbeit zu sehr den Charakter eines Grundrisses für Vorlesungen trage. Es liefs sich daher von vornherein erwarten, dafs das neue Werk seine Aufgabe befriedigend lösen würde. Schon der erste nun vorliegende Band berechtigt zu dem Urteile, dafs das ganze Werk geeignet sein wird, der Wissenschaft und ihren Jüngern in ähnlicher Weise zu nützen, wie dieselben seinerzeit durch Schleichers Buch gefördert worden sind. Der Vergleich mit letzterem wird und mufs den Mafsstab für die Beurteilung eines Werkes bilden, das gleichsam als Ersatz für jenes mehr und mehr veraltende dienen soll, und der Verf. braucht diesen Vergleich nicht zu scheuen.

Es fragt sich daher zunächst: bietet Brugmanns Grundrifs eine zuverlässige Grundlegung? Einer solchen Aufgabe gerecht zu werden, war für ihn um so schwieriger, als er ein Vertreter einer ganz bestimmten, der junggrammatischen Richtung ist, welche trotz ihrer eifrigsten Bemühungen es nicht vermocht hat, ihre Grundsätze von der Gesamtheit der Sprachforscher anerkannt zu sehen und so eine Einigung zu erzielen. Es lag daher die Gefahr nahe, dafs dieser einseitige Standpunkt auch in diesem Werke, wo es sich um Prüfung der Resultate handelt, zu sehr zum Ausdruck kommen würde. Der Verf. wäre ihr nur dann aus dem Wege gegangen, wenn er die verschiedenen, oft sehr erheblich von einander abweichenden Ansichten, die im Laufe der Zeit über die einzelnen Fragen geäufsert worden sind, samt und sonders zusammenstellte. Das würde aber die Brauchbarkeit des Buches sehr beeinträchtigt haben. Der Leser und Nachschlagende will vor allem eine bestimmte Direktive, nicht aber die Qual der Wahl unter fünf, sechs verschiedenen Ansichten haben. Und selbst wenn Verf. jener Aufzählung sein eigenes Urteil beigefügt hätte, so würde doch der Übelstand geblieben sein, dafs der Umfang des Buches dann die Benutzung aufserordentlich erschwert hätte.

Hier war also kurze, gedrängte, jedoch das Wesentliche erschöpfende Fassung erstes und dringendstes Erfordernis, dem zu Liebe mancher vielleicht hier und da berechtigte Wunsch geopfert werden mufste. Das Verfahren des Verf.s verdient daher unsere Billigung. Er giebt nicht bei jeder Einzelheit an, wer der erste Urheber der von ihm vorgetragenen Fassung sei, oder wer überhaupt über sie gehandelt habe, sondern verzeichnet die wichtigste Litteratur in der Einleitung und zu Anfang der einzelnen Abschnitte summarisch. In der Regel giebt er überall nur dem Ausdruck, was er nach reiflicher Prüfung für das Richtige oder doch Wahrscheinliche hält. Er nimmt das Gute, wo er es zu finden überzeugt war; es kommen daher alle Richtungen der indogermanischen Sprachforschung, die eine hier, die andere dort, zum Worte. Man kann eben keinem Forscher zumuten, seine subjektive Auffassung von den Dingen ganz zu verleugnen oder zu Gunsten der Auffassung einer Minderheit zu opfern. Und dafs die Junggrammatiker nur die Minorität der Sprachforscher auf ihrer Seite haben, wird niemand zu behaupten wagen, der die gegenwärtigen Verhältnisse in der Praxis der Sprachwissenschaft kennt. Es ist also, wenn auch entschuldbarer Weise einzelnes übersehen sein mag, in der That der gegenwärtige Stand unseres Wissens in kurzen Zügen und mit Hervorhebung alles Wichtigeren durch Brugmann dargestellt.

Aufser dieser Sicherstellung dessen, was schon erreicht ist, war aber noch eine zweite Bedingung zu erfüllen. Ein solches Handbuch mufs zugleich deutlich zeigen, was noch erreicht werden mufs; es mufs alle noch ungelösten Probleme zur Sprache bringen und neben dem Umblick und Rückblick auf das bisher Geleistete einen Ausblick auf das noch zu Leistende eröffnen. Hierzu nötigte schon die ganze Lage, in der sich die indogermanische Sprachwissenschaft dermalen befindet. An allen Ecken und Enden sind in den letzten Jahren neue Aufgaben aufgetaucht, deren Bewältigung noch Jahrzehnte beschäftigen wird. Solche ungelösten oder vielleicht ganz unlösbaren Fragen erwähnt der Verf. an passender Stelle, z. B. ob die in vorhistorischer Zeit dem Latein analoge Anfangsbetonung der umbrisch-samnitischen Mundarten noch für die Zeit gilt, aus der unsere Denkmäler stammen, oder ob bereits ein anderes Accentuationssystem aufgenommen war (§ 683), — oder welchen Charakter der im Lateinischen neu entwickelte exspiratorische Accent (z. B. *inimícus* aus *ínimīcus*, *cṓnficiunt* aus *cónficiunt*) als Silbenaccent hatte (§ 681) u. a. Der Leser empfängt hierdurch dankenswerte Anregung zu eigener Forschung und weifs nun, wo künftige Forschung einzusetzen hat. Er wird es dem Verf. auch sicherlich nicht verargen, wenn dieser, wie in den erwähnten §§, anstatt die betreffende Sprachform einfach als unerklärt zu bezeichnen, vielmehr Winke und Andeutungen darüber giebt, in welcher Richtung etwa die

Lösung des Rätsels zu suchen sei. Gerade hier offenbart sich der Scharfsinn des Verf.s oft in glänzender Weise.

Die Anordnung des Inhalts ist folgende. Die Einleitung S. 1—19 orientiert in möglichster Kürze über den Begriff der indogermanischen Sprachwissenschaft und die Verzweigung des indogermanischen Sprachstammes. Die Frage der Urheimat der Indogermanen ist hiernach noch nicht spruchreif. Über Sitz, Geschichte und Litteratur eines jeden Sprachzweiges sowie über seine dialektische Verteilung erhalten wir kurze Auskunft. Von all den genannten Sprachen wird ausschliefslich oder doch vorzugsweise die älteste Entwickelungsstrecke im weiteren Fortgang des Buches behandelt. Zu dieser Beschränkung nötigte der Entwicklungsgang, den die Wissenschaft bisher genommen, und ihr gegenwärtiger Stand. Verf. konnte sich hier (§ 12) mit Recht auf Bopps und Schleichers Vorgang berufen. Andererseits unterscheidet sich seine Darstellung von der in Bopps Vergl. Gramm.[3] und derjenigen des Schleicherschen Kompendiums[4]. Während dieses mehr eine Aneinanderreihung von Einzelgrammatiken ist, jene das Einzelsprachliche gleichsam im indogermanischen Ganzen untergehen läfst, sucht Brugmanns Anordnung die Vorzüge beider zu vereinigen und bewegt sich in glücklicher Mitte. Er läfst nämlich die verschiedenen Sprachzweige und Einzelsprachen als geschlossenes Ganze auf dem gemeinsamen Hintergrunde der indogermanischen Urgemeinschaft hervortreten, doch so, dafs dabei die einzelne Spracherscheinung von den verwandten Vorgängen in andern Sprachgebieten so wenig als möglich getrennt wird. Die auf die Einleitung folgende Lautlehre S. 20—565 befolgt im wesentlichen den Gang der griechischen Lautlehre, wie er in des Verfassers Griech. Gramm. in Müllers Handbuch I S. 14—50 zu finden ist. Es ist daher nicht nötig, hier die einzelnen Gruppen und Teile nochmals aufzuzählen. Wir bemerken nur, dafs bei der Darstellung der Entwickelungsgeschichte jedes Lautes folgende Reihenfolge beobachtet wird: Indog. Urzeit, Arisch, Armenisch, Griechisch, Italisch, Altirisch, Germanisch, Baltisch-Slavisch. Der Geschichte der einzelnen Laute vorauf gehen phonetische Erläuterungen S. 21 ff. und ein längeres Kapitel zur Aussprache der Buchstaben S. 23—31, je nachdem sie sich in den Sprachzweigen gestaltete. An diesem Abschnitte kann man tadeln, dafs er für Anfänger nicht elementar genug gehalten ist. Der wirkliche Lautwert der Zeichen nach unserer Aussprache ist nicht oft genug praktisch verständlich gemacht. Die gelehrte phonetische Terminologie zu verstehen ist nicht jedermanns Sache. So veranschaulicht der Satz S. 32: „Der Wert von ə ist nicht näher zu bestimmen. Man mag ä, d. h. ein etwas nach e hinneigendes a sprechen" die lautliche Geltung des Zeichens genügend, aber die Bestimmung von got. þ S. 29 als „tonloser interdentaler Spirant" ohne weitere Erläuterung und Erklärung scheint keineswegs aus-

reichend noch ohne allen Zweifel jedem Leser sofort verständlich. Da das Kapitel nicht für den vorgeschrittenen Kenner der Sache geschrieben ist, denn der bedurfte der Unterweisung nicht, so ist die Beschränkung auf die Angabe der Terminologie bei sehr vielen Lauten ein Mangel der Darstellung.

Ein grofser, in didaktischer Hinsicht schätzenswerter Vorzug des Buches ist dagegen die auf die Darstellung der eigentlichen Entwickelungsgeschichte der Laute von S. 454—530 folgende Reihe von Kapiteln über kombinatorischen Lautwandel, welche eine sehr willkommene Zusammenfassung des früher an verschiedenen Stellen Gesagten bilden. Denn während früher jeder Laut isoliert durch die einzelnen Sprachen hindurch in seiner Entwickelung verfolgt wurde, konnten Veränderungsprozesse wie Kontraktion (Hiatus, Elision), Kürzung langer, Längung kurzer Vokale, Anaptyxis aus Konsonanten (Svarabhakti), Vokalabsorption, Mouillierung und Labialisierung nebst Epenthese, Silbenverlust durch Dissimilation und vor allem die Satzphonetik (Sandhi) nicht zu vollständiger und genug übersichtlicher Darstellung kommen. Wenn unter diesen Prozessen der Dissimilation, einer ebenso interessanten als häufigen Erscheinung, nur kurzer Raum zugegewiesen ist, so geschah es mit Rücksicht darauf, dafs S. 213—228 über sie schon ausführlich gesprochen war. Wir hätten aber gern gesehen, wenn gerade in diesen resümierenden Übersichten eine Zusammenstellung der betreffenden Litteratur jedesmal gegeben wäre. So fehlt bei der Dissimilation z. B. der Hinweis auf Pott, der zuerst auf sie aufmerksam machte (s. dar. Pott selbst in Techmers Int. Ztschr. I 27), auf dessen Etym. Forsch. II[1] S. 65, auf Angermanns Schrift „Erscheinungen der Diss. im Griech.“ 1873, auf Havet Mélanges Latins in den Mém. de la Soc. de ling. VI 1 (1885); vgl. Osthoff, Forsch. I 9 ff., Seelmann, Ausspr. d. Lat. (an versch. Orten) u. a.

Den Beschlufs der ganzen Lautlehre bildet der längere Abschnitt über die Betonung S. 530—565. Nach einer Einleitung über das Wesen der Betonung und die Betonung der indogermanischen Sprachen im allgemeinen wird die Geschichte derselben durch die einzelnen Sprachen verfolgt. Die reiche Litteratur darüber ist S. 535 f. angegeben. Der ganze Abschnitt wird allen, die sich mit dieser Frage beschäftigen, wertvoll sein. Das zerstreute, weitschichtige Material wird hier gleichsam in einem geläuterten, nur das Wichtigste enthaltenden Extrakt vorgeführt. Hier hätte, wenn der Aufsatz von Hartmann in K. Z. 27, 549 über *igitur* (aus *agitur*) namhaft gemacht wurde, auch Erdenbergers Diss. De vocalibus in altera compositarum vocum lat. parte attenuatis, Lips. 1883, Beachtung verdient.

Die im Jahre 1886 erschienene Litteratur hat Verf. zum grofsen Teil nicht mehr benutzen können. Man wird daher auf zahlreiche Nachträge im zweiten Bande gefafst sein müssen. Unter

anderem ist in dem Satze S. 506: „*lac* aus **lact*“ der Stern vor *lact* unnötig. Verf. selbst kennt diese Form Varros; bei Varro V 104 der neuen Ausgabe von Leon. und Andr. Spengel wird sie als Nominativ wirklich gelesen. Auch auf einzelne Bemerkungen von Meisterhans in N. Phil. Rundsch. 1886 N. 16 S. 248ff. wird noch Rücksicht zu nehmen sein. Darnach ist gegen Brugmann S. 422 nicht wahrscheinlich, dafs att. (inschr.) ἕχω neben ἔχω aus Fut. ἕξω neu gebildet worden sei; ἕχω, καθέχω ist vielmehr die ältere Schreibart des 6. und 5. Jahrh., ἔχω, κατέχω des 4. und der folgenden Jahrhunderte.

Überhaupt ist ohne weiteres einleuchtend, dafs aus der Masse von vielen Tausenden von Lautdeutungen und Formerklärungen sich leicht einige herausheben lassen, welche anfechtbar sind oder vor späterer Forschung überhaupt nicht bestehen können. Bewunderung verdient unter allen Umständen die Arbeitskraft, welche dies ungeheure Material bewältigte, die ungemeine Sorgfalt, mit welcher der schwierige, von Fehlern (vgl. S. 297 Z. 7 von unten Spirantnn) nur selten entstellte Druck überwacht ist, ein Verdienst, an welchem dem Verleger ein erheblicher Anteil gebührt; auch die Ausstattung ist eine durchaus gediegene.

Der zweite Band wird voraussichtlich die Flexionslehre (Formenlehre) und hoffentlich auch eine Wortbildungslehre bringen. Auf einen Grundrifs der vergleichenden Syntax der indogermanischen Sprachen dürfte nach dem heutigen Stand der Forschung nicht zu rechnen sein, und doch möchten wir dem Herrn Verf. diesen für uns Philologen wichtigsten Teil dringend ans Herz legen und ihn bitten, an seine Herstellung in späteren Jahren zu denken: ist doch Brugmann unter allen neueren Indogermanisten derjenige, der am wenigsten davor zurückbebte, syntaktische Fragen anzufassen. Sollte aber jene vergleichende Syntax eine die Kräfte eines Mannes übersteigende Arbeit sein, so lassen sich vielleicht hilfsbereite Mitarbeiter finden.

Colberg. H. Ziemer.

Walter Pasow, Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder), 1887. 84 S. gr. 8. 1,50 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches will die Bedeutung des Vortrags von Gedichten beleuchten. Es wächst ihm aber seine Aufgabe weit über das ursprünglich gesteckte Ziel hinaus und führt ihn zum Schlufs zu der Frage nach der Bedeutung der Kunst überhaupt und speziell nach ihrer Bedeutung als Palliativ gegen die Gebrechen unserer modernen Kultur. In dieser Beleuchtung gewinnt die Frage des Vortrags von Gedichten erst die hohe Bedeutung, die der Verf. ihr zuweisen will. Und so wird die Schrift mehr eine Streitschrift als eine Schrift, aus der wir eingehendere aus dem

Wesen der Sache hervorgehende Belehrung erwarten dürfen, wie sie uns u. a. Humpendinck in der vor kurzem von uns angezeigten Schrift bietet. Das letzte Kapitel des Buches „Die Kunst und die moderne Kultur“ hätte daher ebenso gut das erste sein können; wir beginnen die Besprechung mit ihm.

Der Verf. knüpft (S. 70) an die bekannten Gedanken Schillers in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ an und fragt, ob sich etwa seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts die Verhältnisse so geändert hätten, dafs wir der Erziehung durch die Kunst entbehren könnten. Bei allen Fortschritten der Technik, welche Zeit und Raum verkürzt, auch Unbemittelten Genüsse aller Art erleichtert, bei der Vielseitigkeit der Belehrung und der gegenseitigen Befruchtung, bei aller Verwirklichung nützlicher Ideen durch Vereinigung der Kräfte und Organisation der Arbeit ist doch — so lautet die Antwort — die Befriedigung des Gemütslebens, von dem schliefslich das Glück des Einzelnen abhängt, nicht nur nicht erreicht, sondern ernst in Frage gestellt. Als Gebrechen unserer modernen Zeit werden nun hingestellt:

Das Familienleben leidet bei den modernen Verhältnissen, welche ein engeres Zusammenleben erschweren und den Wohnort häufig wechseln lassen, an Zerrissenheit. Durch die allgemeine Reglementierung der Pflichten wird die Freiheit der Eltern in der Erziehung beschränkt und die geistige Berührung mit den Kindern vermindert.

Oberflächliche Vergnügungen treten in kleinbürgerlichen Kreisen an die Stelle stiller Einkehr an den Feierabenden der Familie. Die gebildete Gesellschaft schliefst häufig den Austausch tieferer Gedanken aus. Man begnügt sich unter den einander oft grofsenteils unbekannten Gästen, von denen eine nicht geringe Zahl noch dazu durch Berufsarbeit abgespannt ist, mit gleichgültigen Gesprächen, pikanten Anekdoten und dem alles oberflächlich abthuenden Witz.

Die Arbeit des Berufs schliefst bei der notwendigen Teilung der Arbeit mehr als je jene von Schiller verlangte Totalität aus.

Die Grofsstädte mit ihrer Übervölkerung und ihrem hastigen Treiben entfremden immer mehr der ländlichen Natur, der Einkehr in sich selbst, der Einfachheit und Wahrheit.

Die Wissenschaft verbannt den edelsten und fruchtbarsten aller philosophischen Begriffe, den Zweckbegriff, und verliert sich in Einzeluntersuchungen. Praktische Nutzbarkeit entscheidet über den Wert ihrer Erwerbungen, und fertige Urteile gehen als käufliche Ware von Hand zu Hand, um als sogenannte Volksbildung dünkelhaftem Halbwissen Vorschub zu leisten.

Der Zusammenhang unseres Daseins mit der ewigen Ordnung der Dinge wird immer mehr vergessen. Der religiöse Sinn erwärmt und belebt nicht mehr die gebildeten Kreise, und die Kirche verliert immer mehr die Fühlung mit dem modernen Bewufstsein. Die Folgen für die Sittlichkeit bleiben nicht aus.

Das öffentliche Leben wird bei der Unselbständigkeit des Urteils der grofsen Menge, der mechanischen Auffassung vom Wesen des Staates, der Heftigkeit der Gegensätze ein Tummelplatz des Ehrgeizes, des Eigennutzes und der Phrase.

Das ist fürwahr ein schwarzes Bild, welches sich uns aufrollt, und schwer sind die Anklagen gegen die Zeit hohen Aufschwunges, in der wir leben. Wenn wir nun auch der Meinung sind, dafs der Verfasser seine Farben wesentlich der Hauptstadt des deutschen Reiches, unserem an bunten Bildern so reichen Berlin, entlehnt hat, so müssen wir doch gestehen, dafs viel Treffendes und Wahres in der vorliegenden Schilderung enthalten ist. Allerdings bestimmt der Einflufs Berlins vielfach auch den Geist der Provinz; aber Berlin ist nicht Deutschland in dem Sinne, wie Paris Frankreich ist. Und sind es nun gerade die gerügten Schäden, welche in den geistigen Strömungen anderer Landesteile Deutschlands so besorgniserregend entgegentreten? Sind es oft nicht viel andere Schäden, die hier, insbesondere bei der Jugend, hervortreten? Begegnen wir nicht bei den Schülern höherer Lehranstalten in kleineren Städten der Provinz oft einer unglaublichen Stumpfheit, ja selbst Roheit und einem Materialismus, gegen welche die Verirrungen der Berliner Jugend fast verschwinden? Und ist nicht gegen frühere Jahrzehnte doch immerhin ein sittlicher Fortschritt, der gemacht worden ist, erkennbar? Allein, die Gefahr, dafs es so werde, wie der Verf. schildert, ist allerdings vorhanden. Insbesondere halten wir jenen oberflächlichen Witz, der sich in unseren Tagen so oft breit macht, für einen Krebsschaden unserer modernen Gesellschaft. Jener Gassenwitz, der einst die Strafsenjungen Berlins unter dem grofsen Friedrich zierte, ist zu einer spezifischen Eigentümlichkeit vieler gebildeten Kreise geworden, um mit seiner Lauge alles zu zersetzen und jede Erhebung und Begeisterung auszuschliefsen. An die Stelle gesunden Humors und zündender Geistesblitze ist jenes Bekritteln und Begeifern getreten, das sich auch an das Höchste und Heiligste heranwagt, um dasselbe in den Staub zu ziehen. Man gewöhnt sich immer mehr, die lächerliche Seite eines jeden Dinges herauszufinden, und ist einmal eine Sache lächerlich gemacht, so ist sie für viele in Wahrheit abgethan, denen die Widerstandsfähigkeit gegen die zersetzende Wirkung des Lächerlichen verloren gegangen ist. Dem steht aber doch auch eine Schicht der Gesellschaft gegenüber, bei der ein solches Treiben verpönt ist, und gerade unsere Reichshauptstadt hat viele vornehme und gebildete Zirkel, in denen die Gäste durch die Möglichkeit vielseitiger geistiger Anregung mehr als durch die gebotenen materiellen Genüsse erfreut werden. Dafs die wahre und edle Natur unseres Volkes noch nicht verloren gegangen ist, das zeigt sich u. a. darin, dafs das Gezänk der Parteien nicht selten übertönt wird von dem hellen Jubelton, mit dem man Kaiser Wilhelm und seine Helden begrüfst;

das zeigt sich in dem warmen Mitgefühl, welches sich bei schweren Unglücksfällen den Leidenden gegenüber bekundet. Und auch in Bezug auf die Entfernung von der Natur ist es nicht so schlimm, wie der Verf. meint. Sorgen doch unsere Verkehrsanstalten dafür, daſs Erholungsbedürftige für billiges Geld in den Wald, an den Fluſs oder die See gelangen können. Und viel mehr als früher ist es möglich gemacht, daſs auch Unbemitteltere einen Aufenthalt im Gebirge oder an der See nehmen können. Uns will sogar bedünken, als sei das Naturgefühl eher im Wachsen als im Abnehmen, und die von Schiller gerügten Gebrechen seiner Zeit seien nicht mehr ganz die unseren.

Als wirksames Gegenmittel gegen die flachen und falschen Zeitströmungen wird nun vom Verf. mit Schiller die Pflege der Kunst empfohlen. Und daſs in der That die reinigende Kraft der Kunst eine groſse sei, welcher Einsichtige möchte dem wohl widersprechen? Ja wir dürfen sogar behaupten, daſs die Erkenntnis hiervon sich immer mehr Bahn gebrochen hat. Man denke nur an die ersten Zeiten nach den Befreiungskriegen, wo die Kunst in vielen bürgerlichen Kreisen nur als ein Luxus galt, den zu genieſsen auch ein ehrbarer Mann hin und wieder sich allenfalls gestatten dürfe, und an die Stelle, die sie heute im Volksbewuſstsein einnimmt. Aber freilich die Kunst — dieser Hort deutschen Volkstums — muſs auch sorglich gehütet werden. Und zum Hüter ist in erster Linie die Schule bestellt.

Was die Kunst nach der erziehlichen Seite hin zu leisten habe, führt der Verf. in Bezug auf Poesie, und zum Teil auch für Gesang, in hübscher Weise aus. Wir heben hier nur einzelnes heraus:

Die Kunst läſst den Menschen in lebendigem Wechselspiel aller seiner angeborenen Kräfte der Harmonie seines ganzen Wesens froh werden; sie beschwichtigt durch die „Katharsis“, die nicht allein auf die Tragödie beschränkt ist, den Sturm der Leidenschaft durch Anregung und Ablauf. Sie wird zur Hüterin der groſsen sittlichen und natürlichen Lebensordnungen und richtet dadurch unser tieferkranktes religiöses Bewuſstsein wieder auf; sie wird so eine Bundesgenossin, welcher die Kirche mit kühnem Vertrauen die Hand reichen sollte. War die Volksbildung in früherer Zeit ein schönes Ziel der Humanität, so ist sie jetzt das notwendige Fundament des Staates. Die wahre Volksbildung, auf welche sich die politische Bildung des modernen Staatsbürgers gründen muſs, braucht aber auch der sittlichen Freiheit, welche den Einzelnen zu einer in sich einigen Persönlichkeit sich durchbringen und diese bethätigen läſst in der Hingabe an die Aufgaben, die ihm aus der Gemeinschaft erwachsen. Durch die Pflege der Kunst erhält aber der Einzelne die mächtigsten Impulse, sich über den Kreis seiner eigenen kleinen Interessen hinauszuheben. — Was von der Kunst im allgemeinen gilt, das gilt im höchsten Maſse von der Poesie,

vor welcher die Musik zwar die mächtigere, vollere Wirkung voraus hat, welche aber durch ihren unmittelbar geistigen Gehalt sich noch bestimmter und enger an das Leben des Einzelnen anschliefst. Kann sie auch nicht materielles Elend beseitigen, so kann sie doch Hoffnung und Trost gewähren, und kann sie auch nicht die Gegensätze aus der Welt schaffen, so kann sie doch im Streit der Parteien hinweisen auf die allen gemeinsamen Güter der Religion, des Rechts, der Freiheit, der Familie, des Vaterlandes.

Sehr richtige Gedanken! Wir aber wollen uns erinnern, dafs auch die Pflege der Wissenschaft mächtige Impulse in sich birgt, und dafs wir insbesondere solche Quellen der Erhebung besitzen in der Geschichte und in der Naturwissenschaft.

Die „Schlufsbetrachtung“ macht die Nutzanwendungen jener Ausführungen auf die Schule. Es wird mit Recht darauf hingewiesen, wie das intellektuelle Leben der Gegenwart von Abstraktionen, Prinzipien, Kollektivbegriffen u. s. w. im Gegensatz zur konkreten Auffassung der Dinge beherrscht wird. Ein wie grofser Mangel dies sei, sieht man unseres Erachtens daran, dafs Schüler oberer Klassen oft aufserstande sind, einen einfachen epischen Bericht über ein Ereignis zu geben. Sie sind eben gewöhnt, den Ausdruck zu „verdichten“, und entwöhnt, ihre Anschauung in Worten niederzulegen; ja es wird nur gar zu häufig versäumt, zur Anschauung, diesem Grund alles Erkennens, überhaupt zu erziehen. Hier müssen wir einsetzen und hier bessern; dadurch werden auch die humanistischen Anstalten den realistischen sich immer mehr nähern. Ähnlich denkt auch der Verf., wenn er (S. 83) ausführt, dafs nicht das Verhältnis zwischen humanistischem und realistischem Unterricht die dringendste Frage unseres Schulwesens sei und dafs in dem Kampf zwischen beiden schliefslich der Sieg derjenigen gehören werde, welcher es am besten gelingt, durch ihre Erziehungsmittel modernen Geist mit idealem Sinne zu verbinden.

Zur Erreichung dieses schönen Zieles, welches insbesondere dem deutschen Unterricht gesteckt ist, soll nun der Vortrag von Gedichten ein Mittel sein.

Über die Bedeutung desselben spricht sich der Verf. (S. 5) so aus: „Weit entfernt, eine nur für die unteren Klassen passende Übung elementarer Art zu sein, kann die Deklamation erst, wenn dort der Grund gelegt ist, auf den höheren Stufen zu ihrer vollen Bedeutung gelangen. Weit entfernt, nur eine äufserliche Übung der Sprachorgane zu sein, versetzt dieselbe alle geistigen (und zum Teil auch die körperlichen) Kräfte in harmonische Thätigkeit. Weit entfernt, nur einzelnen Begabten zu gute zu kommen, ist sie von hohem Wert für alle Schüler der Klasse. Weit entfernt endlich, bei der Durchnahme von Gedichten ein entbehrliches Nebenelement zu sein, ist sie als der wichtigste Teil derselben anzusehen, an den sich alle übrigen Erörterungen anzuschliefsen haben.“

In diesen — gesperrt gedruckten — Worten liegt gewissermafsen die Quintessenz aller weiteren Ausführungen. In der That ist der Wert solcher Übungen nicht übertrieben, vorausgesetzt, dafs sie in der rechten Weise und mit dem rechten Ernst vorgenommen werden und nicht nur zur Ausfüllung müfsiger Stunden dienen. Wir finden es daher auch begreiflich, dafs der Verf. mit hoher Wärme sich für seinen Gegenstand einlegt, zumal die „kühle Haltung" unserer Lehrpläne, die Bedenken mancher Schulmänner und die Einwürfe von Theoretikern zum Einlegen der Lanze auffordern.

Will man freilich das durchführen, was der Verf. will, so mufs für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen mehr Raum geschafft werden. Aber auch bei den jetzigen Einrichtungen läfst sich durch Benutzung aufserordentlicher Gelegenheiten viel erreichen. Der Erfahrene weifs, wie dankbar ebenso der Gebende wie der Empfangende dem Lehrer ist, der sich abmüht, schönen Vortrag von Gedichten zum Genufs der Mitschüler einzuüben; welch eine Weihestimmung während solcher Vorträge auch die Stumpferen erfüllt, und wie selbst der Geist einer Anstalt, wo dergleichen öfter geübt wird, nicht unerheblich dadurch belebt und veredelt wird.

Sehr beachtenswert sind die Gedanken, welche uns der erste Teil „Gang des Unterrichts" vorführt. Mit Recht wird hier ein besonderer Ton auf den Vortrag des Lehrers gelegt. Er soll den Schülern das Vorbild sein, die Wärme, welche er in denselben legt, wird die Herzen der Schüler überströmen lassen und die Einbildungskraft kräftig erwecken. Übung hierin sollte dem Lehrer auf der Universität gegeben sein. Der Lehrer soll auch das Gedicht selbst lernen. Der Vortrag soll dann von den Schülern, und zwar zunächst von den befähigteren, wiederholt werden. Es wird hier der betrübenden Erfahrung gedacht, dafs nur wenige Schüler in den oberen Klassen einen Text unvorbereitet sinngemäfs ohne Stocken wiederzugeben verstehen. Unleugbar ist dies ein Mangel, den wir jedoch nicht mit dem Verf. der fehlenden Vorbildung der Lehrer zuschreiben möchten, sondern dem Umstande, dafs der Lehrer, durch das Gewicht der Sache gedrängt, oft genötigt wird, sich auch mit schwächerer Form zu begnügen. Ein Mangel ist es aber jedenfalls, gegen den nicht genug angekämpft werden kann, ebenso wie gegen die Vernachlässigung der Schriftform bei wachsendem geistigen Inhalt.

Sehr geeignet zur Erziehung hierfür ist das Chorsprechen, welches hier nicht als Mittel ästhetischer Darstellung in der Weise Humperdincks verwandt werden soll — was jedoch nicht ausgeschlossen ist —; es soll durch dasselbe das Auswendiglernen des Gedichts vorbereitet, ja dasselbe wo möglich bereits dem Gedächtnis eingeprägt werden. Dadurch wird auch die Mechanik des Auswendiglernens vermindert und der Leierton, welcher alle

ethische Erhebung tötet, ferngehalten. Der richtige und schöne Vortrag, der in solcher Weise erzielt wird, ist ebenso die beste Einführung in die Dichtung selbst wie eine Kontrolle des Verständnisses. — Aus eigner Erfahrung dürfen wir hinzusetzen, dafs es fast unglaublich ist, wie viel hier durch Nachahmung bei ethischer Erwärmung von dem einzelnen gelernt wird. Auch der ungeschickteste und hölzernste Schüler wächst, wenn er innerlich von einer Dichtung ergriffen wird und gute Vorbilder erhält, über die ihm ursprünglich von der Natur gesteckten Grenzen hinaus. Referent hat dies nicht einmal, sondern viele Male, insbesondere bei Einübung antiker Dramen, erlebt, wo er dies nicht nur bei den darstellenden Hauptrollen, sondern vorzüglich auch bei dem Chor zu beobachten Gelegenheit hatte, dafs ein begabterer Schüler die übrigen unwillkürlich nachzog.

Ein guter Vortrag ist nach dem Verfasser auch die beste Erklärung eines Gedichtes. Hier scheint der Verf. zunächst das Wesen der Erklärung zu verkennen, wenn er ihr mehr litterarhistorische und kulturhistorische Zwecke zuschreibt, die sich für obere Klassen eignen. Wir glauben, dafs fast ein jedes Gedicht auf Voraussetzungen beruht, die zum Bewufstsein geführt werden müssen, soll in dasselbe eingedrungen werden. Wie sind z. B. die Balladen Uhlands anders verständlich als durch Kenntnis der ritterlich-romantischen Richtung des Mittelalters, wie der Ring des Polykrates ohne die Kenntnis der antiken Vorstellung vom Neide der Götter? Auch sonst wird der Lehrer nicht selten in der Lage sein, sich von dem Verständnis einzelner Stellen und der Tiefe des Eindringens zu überzeugen. Ohne angehalten zu sein — und hierin stimmen wir mit E. Laas überein — wird auch der beste Schüler über manches hinwegträumen und sich das Verständnis eines Gedichtes entgehen lassen. Es hiefse zu optimistisch denken, wollte man von der intuitiven Behandlung alle Früchte erwarten. Intuitive und diskursive Behandlung müssen sich vielmehr die Wage halten. Daher ist vor allem die Forderung zu stellen, dafs der Schüler den Inhalt des Gedichtes angebe. Nur dadurch kann der Lehrer sich überzeugen, wie tief derselbe in das Verständnis wirklich eingedrungen sei.

Wie die verschiedenen Elemente der Erklärung sich naturgemäfs an die Vortragsübungen anknüpfen lassen, erörtert das Folgende:

„Schon die äufsere Erklärung ist gelegentlich von Einflufs auf den Vortrag. Man mufs wissen, wer Patroklus, wer Thersites ist, um die Verse richtig zu sprechen:

„Denn Patroklus liegt begraben, und
Thersites kehrt zurück."

Man mufs wissen, was „Scene" ist, um die Worte am Schlusse der „Kraniche des Ibykus":

„Die Scene wird zum Tribunal"

richtig zu sprechen." — Nun, wir können uns vorstellen, dafs

die Worte ganz richtig gesprochen werden auch ohne diese Kenntnis. Die Kenntnis ist hier der Schlüssel des Verständnisses, nicht der Vortrag.

„Schwierigkeiten des logischen Verständnisses sind recht eigentlich und unmittelbar durch den Vortrag zu heben.“ Wir möchten die Sache umkehren: das logische Verständnis sichert den guten Vortrag. Dafs in einem Verse, wie:

„Kocht des Kupfers Brei,
Schnell das Zinn herbei“

der gute Vortrag die erste Zeile als Temporalsatz kenntlich mache, kann nicht ohne weiteres zugegeben werden. Erst wo das logische Verständnis vorhanden ist, wird der Vortrag zu Hülfe kommen.

„Auch die Untersuchung der Kunstform ist mit der Deklamation zu verbinden.“ Also wird hier doch eine Erklärung, sogar eine „Untersuchung“ durch den Vortrag nicht ersetzt. Übrigens ist nicht recht klar, worauf der Verf. hier eigentlich hinzielt. Er scheint unter „Kunstform“ hier den metrischen Bau zu verstehen. Wenigstens folgen Anweisungen über Behandlung des Rhythmus. Es wird geurteilt: weder ist der Rhythmus zu vernachlässigen — das hiefse über das Bild einen Schleier hängen —, noch ist durch ein allzustarkes Hervorheben der guten Taktteile ein Leiern herbeizuführen; die retardierende Wirkung widerstrebender Längen im jambischen Rhythmus, wie z. B. „ein Blutstrahl hoch aufspringt“, ist durch den Vortrag nicht zu verwischen; Atona, die sich vorlaut in die Hebung drängen, wie z. B. „scheu in des Gebirges Klüften“, sind zu verstecken; die Allitteration mufs kenntlich gemacht werden u. s. w.

Auch die tieferen Intentionen des Dichters soll der Vortrag zur Anschauung bringen. So soll er in Goethes „Fischer“ die flutende Bewegung des Wassers, in Schillers „Glocke“ das unaufhaltsame Vordringen des Feuers versinnlichen. Gewifs ist dies recht eigentlich Aufgabe des Vortrags, und hier bewegt sich der Vortragende auf spezifisch musikalischem Gebiet, das es mit Wirkungen zu thun hat, die eben nur intuitiv recht aufgefafst werden können.

Des weiteren sollen auch Figuren, Metaphern, ferner Einteilung und Gliederung des Gedichtes durch den Vortrag erfafst werden.

Der Verf. geht hier offenbar in der Schätzung des von ihm mit Wärme behandelten Gegenstandes zu weit. Dafs ein guter Vortrag anregend sei, dafs er das Verständnis fördere, das wird jeder Einsichtige ohne weiteres einräumen, dafs er aber den Lehrer der Erklärung entweder ganz oder doch zum grofsen Teil überheben könne, das leuchtet nicht ein.

Wir haben oben als Grundlage der Erklärung eine Inhaltsangabe gefordert. Was der Verf. hier (S. 32) von der Verwand-

lung des poetischen Ausdrucks in einen nüchternen prosaischen vorbringt, ist nicht stichhaltig. Auch läfst sich nicht nur das Thatsächliche in treffendem Ausdruck wiedergeben, sondern auch der Eindruck auf das Gemüt, zumal wenn derselbe an Bilder der Phantasie sich heftet. Man denke z. B. an „das Schlofs am Meer“ von Uhland. Man frage z. B.: „Wie stellt uns der Dichter das Schlofs am Meer dar?“ „Welche Personen zeigt er uns in demselben?“ „Welche erblicken wir später nicht mehr?“ „Wie stellen wir uns also das Königspaar vor?“ u. s. w. Und dazu kann man den Schülern, falls es möglich ist, einen Stich von Lessings Bilde „Das trauernde Königspaar“ zeigen und sie in demselben die von dem Dichter gegebenen Züge wiedererkennen lassen. Solche Inhaltswiedergabe führt den Schülern das Gelesene vor das Bewufstsein. Verfehlt ist es nur, den Schülern die Wiedergabe eines solchen Gedichtes als Aufsatz aufzugeben. Ohne Führung des Lehrers werden dieselben fast regelmäfsig fehlgreifen.

Der Verf. will, dafs vor dem Vortrag die Überschrift und der Name des Dichters genannt werde. Hiergegen erheben wir Einsprache. Wir können uns kaum etwas Geschmackloseres denken als ein solches Verfahren. Es kommt uns so vor, als wenn ein Lieferant den Namen seiner Firma nenne und für dieselbe Reklame mache.

Auch gegen das Vortragen sogenannter „freiwilliger“ Gedichte müssen wir uns erklären, wenn auch der Lehrer auf die Wahl derselben, wie der Verf. will, Einflufs gehabt hat. Dazu reicht die kurz bemessene Zeit nicht aus. Dagegen sind die Wiederholung früher gelernter Gedichte, die Vorübung zum Memorieren durch Chorsprechen — besonders wenn man die Abschnitte des Gedichtes unter einzelne Schülerabteilungen verteilt — und der Vortrag von Gedichten in der Aula unter Beteiligung auch anderer als der vortragenden Klasse empfehlenswerte Vorschläge.

Der Teil, welcher über die Kunstmittel des Vortrags handelt, giebt nicht wesentlich Neues in Bezug auf Aussprache, Pausen, Betonung, Tonstärke, Tonfärbung u. s. w., wie dies auch wohl nicht in der Absicht des Büchleins lag. Die Lehre hiervon ist tiefer begründet bei Humperdinck, mit dem der Verf. auch seine Übereinstimmung erklärt. Dagegen finden sich treffende Bemerkungen in dem Abschnitt „Die plastische Anschauung und die Gesten“. Was den Deklamator macht, ist das plastische Denken (wohl richtiger die bildliche Vorstellung). Dieses fehlt bei der Richtung unserer Zeit auf Abstraktion leider so vielen. Wie die abstrakten Wendungen unserer Sprache die sinnliche Kraft einbüfsen und als einfache Begriffszeichen wie Münzen von Hand zu Hand gehen, so büfst auch die dichterische Sprache für den Erwachsenen vielfach ihre sinnliche Kraft ein, ein Hauptgrund, warum die Dichtungen auf die höhere Altersstufe oft so wenig Eindruck

machen. Das plastische Denken treibt aber von selbst zur Darstellung vermöge der Körperbewegung. Diese ist daher keineswegs unbedingt zu verwerfen. Die Wirkung der durch das Gedicht hervorgebrachten Erregung giebt sich zunächst in Augen- und Mienenspiel kund, die in der Freiheit des Individuums liegen. Bewegungen des Kopfes begleiten unwillkürlich den Vortrag. Die Richtung nach oben bei der Andacht, die Seitenbewegung bei der Rede, das Abwenden beim Ausdruck des Abscheus, das Senken bei Trauer, selbst das Kopfschütteln bei Zurückweisung entspringen der naiven Anschauung, mit welcher der Vortragende das Gedicht auffafst. Die Arme ganz ruhig am Körper herabhängen zu lassen, ist unnatürlich. Sie können gebraucht werden, teils um eine Ortsrichtung anzuzeigen, teils zur symbolischen Andeutung eines Vorgangs. Als Beispiele werden hier angeführt: Tiberius schleudert den Scepter in die Nacht, Harmosan wirft den Becher zu Boden, der Zauberlehrling zerschlägt den Besen mit dem Beil, die Menge deutet auf den Schuldigen in den „Kranichen des Ibykus". Das Herannahen und Entfernen des Schiffes in Salas y Gomez nicht mit leidenschaftlicher Geberde begleiten zu wollen, wäre geradezu unnatürlich. Als symbolische Körperbewegungen werden angeführt das Erheben des Fingers bei Warnung, die energische Handbewegung bei Bekräftigung, das Ausbreiten der Hände bei Hülflosigkeit u. s. w. Die Gesten ergeben sich fast von selbst, sobald der Vortragende die Freiheit über sich selbst erlangt hat.

Über Rezitation und Deklamation spricht sich der Verf. dahin aus, dafs in betreff derselben die Sache selbst allein den Mafsstab gebe. Epische Gedichte erfordern schon an sich eine gewisse Mäfsigung. Soll aber der Vortrag wahr sein, so mufs die ganze Person sich dabei beteiligen; wo aber die Gemütsbewegung gesteigerten Stimmausdruck hervorruft, da sind die Gesten die notwendige Konsequenz. Lyrische Gedichte, in denen das Gefühl am meisten gesteigert wird, erfordern auch am meisten einen solchen Ausdruck im Vortrag, sind daher mit Vorsicht auszuwählen. Dafs von „krankhaft gereizten Gemütszuständen", wie sie Lenau und Heine schildern, den Schülern „Proben" zu geben seien, damit sie nicht glauben, man enthalte ihnen etwas vor, wie der Verf. will, scheint denn doch sehr bedenklich. Für lyrische und für didaktische Dichtungen ist der Chorvortrag mit dem Verf. gewifs für eine vorzügliche Art der Darstellung anzusehen. Das zeigen u. a. die Vorschläge Humperdincks (vgl. besonders Frühlingsfeier von Klopstock), das spiegelt sich auch wieder in den Eindrücken, die Palleske von solchem Chorsprechen erhielt.

Im dritten Teil „Für und wider Deklamationsübungen" ist noch von Wichtigkeit die Erörterung der allgemeinen pädagogischen Bedenken.

Dem Bedenken des allzugrofsen Zeitaufwandes wird mit der Hinweisung auf den reichen Gewinn für Phantasie und Gemüt

begegnet. Die Bildung des Formgefühls, des litterarischen Geschmackes, die Herrschaft über den Körper, auch die Unterstützung der Schulzucht, wie es ähnlich der Gesang-, der Zeichen- und der Turnunterricht, jeder in seiner Weise, anstrebt, sind nicht zu unterschätzende Vorteile.

Dagegen, dafs schwächere Schüler bei ihren Versuchen mit Mifsmut erfüllt werden, wird als Korrektiv das Chorsprechen empfohlen, ebenso das Heranziehen der einzelnen je nach der Individualität.

Wenn „Eitelkeit" durch den Vortrag befördert werden sollte, wie behauptet wird, so müfste man annehmen, dafs auch gute Antworten und gute Arbeiten aus gleichem Grunde vermieden werden müfsten.

Dafs die „Wahrhaftigkeit" durch Vortrag von Empfindungen, die der Schüler nicht hat, leiden könne, dürfte zugegeben werden, — allein diese soll er ja eben nicht vortragen. Er soll mitempfinden und nicht stumpfe Blasiertheit an den Tag legen.

Aber thut vielleicht der Zeitgeist Einspruch gegen die Äufserung von Empfindungen überhaupt? Nun, wer starren Stoicismus an die Stelle schöner Menschlichkeit setzen will, der treibt uns zum Barbarentum. Das zu begreifen, braucht man noch garnicht den Laokoon gelesen zu haben. Wenn der Verf. einen solchen Einwurf überhaupt beleuchtet, so denkt er auch hier wohl wieder vorzugsweise an Berlin und nicht am wenigsten an die Berliner Schuljugend. Fast in jeder Klasse werden sich wohl vielleicht ein Paar roher meist überalteter Burschen finden, die sich selbst gegen jede Empfindung abstumpfen und die mitempfindenden verspotten. Es ist das jene Art von Schülern, über die ein altironisches Wort sagt:

„Wie ein Teufel unter Engeln
Scheint der Lehrer seinen Bengeln."

Dafs diese nicht die Oberhand gewinnen, dafür zu sorgen müssen alle Lehrer bemüht sein. Übrigens lassen sich auch diese endlich gewinnen. Denn der Dichtung Stimme vernimmt jeder, der ein Menschenantlitz trägt.

Darum lasse man sich durch solche Einwände nicht beirren. Ist von Jugend auf in richtigem Sinne gearbeitet, so wird der Sinn für die Dichtung und für den Vortrag von Dichtungen bald so lebendig werden, dafs die deutschen Stunden dem Schüler zu den liebsten zählen. Erst wenn dies wirklich geschieht und die deutsche Stunde nicht blofs eine Sinekure ist, die einem unfähigen Lehrer zur Ausfüllung der leidigen Nachmittagsstunden überwiesen wird, erfüllt der deutsche Unterricht in Wahrheit seine Aufgabe, die nicht nur eine lehrhafte, sondern in erster Linie eine erziehliche ist.

Charlottenburg. Ferdinand Schultz.

H. Fromme, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Essen, Bädeker, 1886. VIII u. 98 S.

Die Dispositionen, welche nach der Vorrede „fast alle aus der gemeinsamen Arbeit des Lehrers und der Schüler hervorgegangen sind“, zerfallen in Themata aus der Lektüre des klassischen Altertums, aus der mittelhochdeutschen, aus der neuhochdeutschen Litteratur, aus dem Gebiete der Geschichte und fünftens in allgemeine Themata. Von den neun Aufgaben aus der antiken Welt gehören drei dem Homer an, fünf dem Sophokles, nur eine dem Horaz; bei der siebenten (S. 8) ist die Ansicht ausgesprochen, dafs „die Peripetie überhaupt nur der griechischen Tragödie anzugehören und mit dem Wesen des antiken Schicksals zusammenzuhängen scheine.“ Diese Auffassung ist meiner Ansicht nach zu eng, denn wenn auch im modernen Drama das antike Schicksal in das Innere, den Willen des Menschen verlegt ist, so ist darum „die in das Gegenteil dessen, was gethan wird, stattfindende Wandlung, d. h. eine Wirkung, deren Gegenteil beabsichtigt war“, durchaus nicht verschwunden, sie ist vielmehr ebenso notwendig wie im antiken Drama. Soll Tells Verhaftung durch Gefsler am Ende des dritten Aktes nach dem Höhepunkte, dem Apfelschusse, keine Peripetie sein? Nicht auch in Maria Stuart der an den Höhepunkt, die Unterredung der Königinnen, unmittelbar sich anschliefsende Hader derselben, der nicht beabsichtigt war, nun aber zum Verhängnis für Maria wird? (Mehr in der Übersicht bei Günther, Die Grundzüge der tragischen Kunst S. 410f.). Auch G. Freytag (Technik des Dramas, S. 88[3] Anm.) nimmt eine Peripetie für das moderne Drama an, nennt es aber lieber deutsch „das tragische Moment“. — Im übrigen sind die Themata des ersten Abschnitts korrekt disponiert; für die des zweiten mag es zunächst zweifelhaft erscheinen, ob es sich lohnt, eine Aufgabe wie Nr. 12 „Wie charakterisiert W. v. d. Vogelweide die Minne?“ mit Schülern zu besprechen oder gar sie schriftlich behandeln zu lassen. Meiner Ansicht nach brauchen sie nichts weiter zu wissen, als dafs Minne Liebe bedeutet, dafs aber Minnesang überhaupt auch solche Lieder umfafst, welche den Gottes- und den Herrendienst betreffen. — Die Disposition von Nr. 13 hat keine richtige Division. Neben die genera der Charakteristik „Waffendienst“ und „Frauendienst“ drittens „den Glanz und die Prachtliebe“ zu stellen ist unmöglich. Diese beiden letzteren verbinden sich immer leicht mit den ersteren, oder es müssen Waffendienst und Glanz als äufsere Merkmale dem innerlicheren Frauendienst gegenübergestellt werden. — In Nr. 14 wird die Episode als „eine in sich abgeschlossene, von der Haupthandlung unabhängige Handlung erklärt, welche eingeschoben wird, um die Weiterführung der Haupthandlung vorzubereiten, zu motivieren“. Ich behaupte, eine Handlung, welche die Weiterführung der Haupthandlung motiviert, ist keine Episode: so ist auch der Krieg mit den Sachsen im Nibe-

lungenliede ebenso wenig eine Episode wie die Scene zwischen Minna von Barnhelm und Riccaut de la Marlinière oder die zwischen der Jungfrau von Orleans und Montgomery, denn alle drei Momente sind aufserordentlich wichtig für die Haupthandlung, können also nicht Episoden sein, mit denen nicht mehr der Begriff der antiken Epeisodien sich verbindet, sondern der der Ruhe der Handlung wie in den vier Büchern Erzählung von Odysseus' Irrfahrten in der Odyssee oder in dem nachträglichen Berichte von Siegfrieds Kämpfen mit dem Lindwurme und den alten Besitzern des Hortes oder in etlichen episodischen Zuthaten in Scottschen Romanen. Die Handlung aber, weder die epische noch gar die dramatische, darf nicht durch eine Episode gelähmt werden. — Bei den Themata der dritten Art, denen aus der neuhochdeutschen Litteratur, möchte sich in Bezug auf Nr. 24 ein Zweifel erheben, ob Schülern der heutigen Zeit eine Bekanntschaft mit Klopstocks Dramen zugemutet werden kann; auch müfs zu Nr. 31 doch wohl hinzugesetzt werden, dafs Lessing nur durch mifsverstandene Lehre und mifsverstandenes Beispiel (nur der Stoff in Emilia Galotti kann gemeint sein) die Sturm- und Drangperiode mit veranlafst haben sollte. — Die Definitionen in 33—36 sind vortrefflich disponiert, nicht minder die an Lessing, Schiller und Goethe sich lehnenden Themata Nr. 37—54. Sehr belehrend und geschickt angelegt ist unter diesen besonders Nr. 48, die Vergleichung zwischen dem Fischer von Goethe und dem Fischerlied von Schiller. — Von den 22 Themata der vierten Gattung, den geschichtlichen, beziehen sich 10 auf die griechische, 11 auf die römische, nur 1 auf die deutsche Geschichte. Die Auswahl dieser Aufgaben ist, vielleicht abgesehen von der geringen Anzahl aus der vaterländischen Geschichte, eine durchaus sachgemäfse, namentlich weil auch die Bearbeitung die Kräfte von Schülern nicht übersteigt; auch die Disposition ist korrekt, wenngleich die gegebenen Einleitungsgedanken nicht bei allen Themata gleich gründlich ausgeführt sind, so dafs die Dreiteiligkeit, wie sie eine regelrechte Einleitung verlangt, nicht klar genug hervortritt wie bei der übrigen Mehrzahl. — Was endlich die fünfte Gattung, die allgemeinen Themata betrifft, so entwickelt der Verf. auf S. 69 aus dem Schema der Chrie die Disposition für allgemeine (rationelle) Aufgaben in klarer, verständlicher Weise, und nun werden 26 aufgeführt und auch teilweise richtig ausgeführt, aber eben nur teilweise. Die Übersichtlichkeit und die eingehende Zergliederung der Gedanken oder Begriffe, sei es durch Partition oder Division, kommt nicht genug zur Geltung. An der vom Verf. so benannten inneren Begründung vermifst man fast durchweg eine klare und bestimmte Aufzählung von Beweisgründen, wie sie gerade bei solch einem allgemeinen Thema für den Schüler am allernützlichsten und wertvollsten ist; was soll z. B. der Schüler mit einer Behandlung anfangen, wie sie bei Nr. 90 gegeben ist? Hingegen ist die Fülle ähnlicher Aussprüche,

wie sie z. B. zu 77, 78, 80 gegeben wird, für die geschlossene und abgerundete Behandlung der Themata eher störend als fördernd. Bei der Ausführung dieser Aufgaben fehlt die Übersichtlichkeit, welche bei den anderen Arten nicht vermifst wurde; Thema 102 „Faust im Studierzimmer“ möchte aber nach Inhalt wie Form für die Besprechung mit Schülern, die den Faust nicht verstehen und daher officiell nicht lesen, ungeeignet sein.

Berlin. U. Zernial.

---

1) Oskar Dolch, Elementarbuch der französischen Sprache. Leipzig, B. G. Teubner, 1885. VI u. 86 S.

2) Oskar Dolch, Schulgrammatik der französischen Sprache. Erster Teil: Formenlehre. Ebds. 1885. V u. 219 S.

Beide Bücher sind durch die Reorganisation der sächsischen Realgymnasien veranlafst worden; das erste ist für Quinta, das zweite für Quarta und Unter-Tertia der Realgymnasien bestimmt. Nach der reorganisierten Lehrordnung liegt für die erste Jahresstufe des französischen Unterrichts das Hauptgewicht auf der Aussprache und dem Auswendiglernen. Diese Vorschrift befolgt Verf. so, dafs er das ganze Elementarbuch „streng systematisch auf der Grundlage einer sorgfältigen Aussprache aufbaut“; von den 40 Lektionen, in die er sein Buch einteilt, enthalten 33 als Hauptsache die Regeln über die Aussprache des Französischen nebst Vokabeln; nebenher, und zuletzt Lektion 35—40 ausschliefslich, werden *avoir* und *être*, die erste Konjugation und 21 syntaktische Regeln gebracht, welche „für die Elementarstufe notwendig oder wünschenswert sind“, und welche in der Schulgrammatik „nur um sehr wenige vermehrt werden“. Verf. dürfte aber mit seiner Auffassung obiger Worte der Lehrordnung, als sollte sich der ganze Unterricht des ersten Jahres um die Aussprache drehen, so dafs der nach Quarta gehende Quintaner die französische Aussprache systematisch und bis ins einzelne beherrscht, vereinzelt dastehen. Eher ist zu fürchten, dafs bei dieser Verteilung der Regeln auf ¾ Jahre dem Schüler die Übersicht verloren geht, und dafs ihm diese Art überhaupt langweilig wird. Viel schlimmer freilich ist der Fehler, der jetzt in Schulgrammatiken immer allgemeiner wird, dafs dieselben so abgefafst und stilisiert werden, als ob sie für den Lehrer gemacht würden, für ihn das Material bestimmen und den Wortlaut fixieren sollten, an den er gebunden ist, anstatt dafs sie doch vor allem dem Schüler, der sie aufschlägt, sofort und vollständig verständlich sein müfsten. Nun giebt es aber gewifs selten einen Primaner, der sich z. B. bei folgender Regel, Lekt. 1 § 6, etwas denken kann: „Besonders vermeide man das trochäische oder daktylische (!) Aussprechen (*áctif*, *nóminatif*!); Verf. giebt dieselbe dem Quintaner in der ersten Unterrichtsstunde; und ähnlich ist die Mehrzahl aller Regeln gefafst! Auf der andern Seite braucht Verf.

wiederum, um nur die Thatsache kurz zu geben, Ausdrücke, die nicht blofs „nicht ganz den neueren Resultaten der Sprachforschung entsprechen“, wie Verf. den Plötzschen Büchern vorwirft, sondern die ganz auffällige Anschauungen von Sprachentwickelung erzeugen müssen, wenn er z. B. § 43, 4 *mon amie* statt *ma amie* einen „offenbaren grammatischen Fehler“ nennt, wenn er § 7 sagt, das stumme *e* stehe am Ende konsonantisch auslautender Wörter, „um den Konsonanten, hinter dem es steht, hörbar zu machen“; wenn er wiederholentlich für die Entstehung einer Form (z. B. *aimerez* aus *aimeravez*) als Grund anführt „der Kürze halber“; wenn er § 45 sagt, *l mouillé* mit hörbarem *l* existiere in der heutigen Umgangssprache nicht mehr (darnach hätte man in der Deklamation *l mouillé* mit hörbarem *l* zu sprechen!). — Wenn Verf. für die Bezeichnung des geschlossenen *e*-Lautes durch *ed bled, bleds* anführt und hinzufügt „(jetzt gewöhnlich *blé, blés*)“, so mufs der Schüler glauben, die Schreibung *bled* sei ihm auch erlaubt; ebenso wie er *je vas* schreibt, wenn Verf. zu *je vais* hinzufügt „(seltener *je vas*)“. — Der Druckfehler (§ 171): „Der *o*-Laut steht zwischen *a* und *i*“ (statt *u*) ist bei einer für einen Quintaner so prekären Regel sehr häfslich; ebenso, wenn § 268 der Schulgrammatik *pronoms conjoints* anstatt *absolus* steht; wenn *ça* § 255 mit Accent grave (*çà*) gedruckt ist, ein Fehler, den man wegen der Ableitung von *là* ohnehin nur schwer aus den Arbeiten der Schüler herausbringt. Noch schlimmer ist die Schwankung im Setzen von Accenten auf die grofsen Buchstaben, die sich durch das ganze Buch hindurchzieht. Für einen Druckfehler möchte man gern auch das Adverb *véhemment* (§ 232, 2) halten, wenn nicht *véhémemment* ebenso falsch wäre; und grammatikale Fehler darf ein Schulbuch schlechterdings nicht enthalten! In *gageure* wird nicht *eu* wie *u* gesprochen (Elem. § 22); es ist erstaunlich, dafs etwas so Unrichtiges immer wieder, auch in sehr guten Lehrbüchern, gedruckt wird. Vor der Aussprache *mon ami* = *mon-nami* (mit Nasal und Bindung) als der „normannischen“ zu warnen, ist heute nicht mehr zeitgemäfs. Ein Witz, wie *y* und *en* „jüngsten Pronominaladel“ zu nennen, gehört nicht in ein Schulbuch. Wozu statt „Übersicht“ Synopsis schreiben? Wozu die Abschnitte „Lektionen“ nennen, wenn nicht jede in einer Unterrichtsstunde zu absolvieren ist? Was soll der Zusatz zu *cheval*: „von *caballus*, nicht von *equus*“?

Diese für die Schule kaum verwendbare grammatische Arbeit hat nun Verf. mit einer grofsen Fülle fast durchweg recht guter und brauchbarer Beispiele ausgestattet, in denen zwar die Syrenen (mit y) vorkommen und die Butter etwas unappetitlich „eine schmierige Substanz“ genannt wird, von denen man aber gern anerkennt, dafs sie mit Geschick und grofsem Fleifs, offenbar in langjähriger Schulerfahrung gesammelt sind. Es macht den Eindruck, als ob Verf. nach dem Erscheinen der reorganisierten Lehr-

ordnung sich etwas zu sehr beeilt habe, seine Beispielsammlung zu einer Grammatik auszubauen.

Verf. ist, wie schon aus dem Gesagten hervorgeht, kein Anhänger der reformierten Methode, die mit kleinen Lesestücken beginnt, und sagt dies (Vorrede S. IV f.) mit ruhigen Worten, bis er am Ende des Absatzes wärmer wird und ausruft: „Die neue Methode beruht nicht auf der naturgemäfsen Erlernung einer Sprache. Nirgends und niemals lernt das Kind seine Muttersprache aus zusammenhängenden Lesestücken verstehen und sprechen; überall und stets lernt es erst Wörter und kleine Sätze und schreitet allmählich zum Verständnis zusammenhängender Rede fort." Zunächst hat Verf. wohl, noch in den Ausdrücken über die beste Unterrichtsmethode des Französischen befangen, nur aus Unachtsamkeit „Lesestücke" gesagt, wo er „zusammenhängende Rede" meinte. Aber er wird bei ruhiger Erwägung doch zugeben müssen, dafs das Kind, welches seine Muttersprache lernt (ganz abgesehen von der Frage, ob es nicht einen prädikativen Konnex auch unter den scheinbar abgerissenen, unzusammenhängenden Wörtern fühlt, die es auf der ersten Stufe seiner Sprachentwicklung spricht, und doch jedenfalls nur spricht, um einen Gedanken, sei es auch nur ein Begehren, auszudrücken), diese einzelnen Wörter ohne Zweifel aus der zusammenhängenden Rede seiner Eltern oder anderer Leute heraus, also jedenfalls nicht als Vokabeln gelernt hat; dafs ihm dabei der Zusammenhang der Wörter gewifs nicht unklar geblieben ist, wenn es auch denselben bisweilen mehr aus den begleitenden Gesten als aus grammatischem Verständnis der flektierten Redeteile gewonnen hat. Genau so will die reformierte Methode in der allerersten Zeit des Unterrichts die Vokabeln aus zusammenhängender Rede lernen lassen, nicht gleich aus Lesestücken, denn die ersten Stücke werden ohne Buch gelernt! — Dafs diese Zeit sehr kurz ist, dafs man nach längstens zehn Unterrichtsstunden imstande ist, wenn man ein geschickt eingerichtetes Lesebuch hat, die Sätze vollständig zu analysieren, jede Verbalform, die da schon vorkommen kann, durchzukonjugieren, die Nomina durchzudeklinieren (soweit man im Französischen von einer Deklination sprechen kann), weifs jeder, der diese Methode einmal ernstlich versucht hat. Und wenn wir an den Berliner Gymnasien mit diesen Versuchen, die wir bekanntlich an Klassen mit durchschnittlich 50 Schülern, also gewifs unter den erschwerendsten Umständen machen, Erfolge erzielen, so ist damit doch mindestens die Möglichkeit des Erfolges bewiesen. Doch soll hier ausdrücklich hervorgehoben werden, dafs das überzeugte Festhalten an der alten Methode von Seiten einiger Fachgenossen nur von Nutzen sein kann für die Ausbildung der neuen oder, noch besser, für eine Einigung aller Fachgenossen über die beste Methode, vorausgesetzt, dafs diese Überzeugung einen so mafsvollen Ausdruck findet wie beim Verf.

Aus Schulbüchern freilich sollten dergleichen Erörterungen, wenn sie auch noch so sachlich gehalten sind, fortbleiben.

Die Ausstattung beider Bücher ist die bekannte vortreffliche der Teubnerschen Offizin.

3) **Gottfried Ebeners französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten.** In drei Stufen. Neu bearbeitet von **Adolf Meyer.** Erste Stufe. Mit einem Wörterverzeichnisse. Achtzehnte, der neuen Bearbeitung vierte Auflage. Hannover, Carl Meyer, 1886. XII u. 107 S. 1,20 M, geb. 1,45 M.

Die vier von Ad. Meyer besorgten Auflagen dieser ersten Stufe sind in den Jahren 1880—1886 erschienen; das Buch mufs also eine ziemlich weite Verbreitung gefunden haben. Ad. Meyer hat die Herausgabe übernommen, weil das Buch „einen besonders für den ersten Unterricht höchst passenden Stoff enthält und die mit Recht allgemein geforderte Verbindung der Lektüre mit der Konversation in geschickter Weise vermittelt." Beide Eigenschaften kann man dem Buche mit Recht nachrühmen. Auf Erzielung grammatischer Sicherheit ist freilich wohl nicht zu rechnen, wenn in einem Lesebuche für Kinder unter 10 Jahren (Vorwort S. III) auf den ersten beiden Seiten folgende Verbalformen vorkommen: *elle se nomme*, *nous appelons*, *elle pondait*, *elle engraissa*, *elle gâte*, *avez-vous*, *vous êtes*, *il aura*, *il est*, *il avait*, *il fait*, *il cuit*, *il tue*, *couvert*, *il effrayait*, *il vit*, *on prit*, *on ramena*, *ils s'appellent*, *ils profèrent*, *il aboie*, *miaule*, *file*, *bêle*, *beugle*, *mugit*, *grogne*, *hennit*, *brait*, *caquette*, *craquette*, *passant*, *il fit*, *il s'éloigna*, *disant*, *lève-toi*, *je vais!* Wenn es also „Schulen und Erziehungsanstalten" giebt, die darauf von vornherein verzichten, die nur die Konversationsfähigkeit zum Unterrichtsziele haben, so möge ihnen das Buch auf das wärmste empfohlen sein: es bietet auf 169 Seiten Text 1400 Vokabeln, die bis in das Einzelne des Gebietes gehen, von dem das betreffende Lesestück handelt; ganz besonders empfehlen möchte ich, auch zur Nachahmung für Gymnasien, die letzten 4 Seiten, auf denen vollständig ausgeführte Exempel der 4 Spezies mit benannten und unbenannten Zahlen abgedruckt sind. Diese 4 Seiten wären aber auch das Einzige, was von dem Buche auf Gymnasien und Realgymnasien zu verwerten wäre. Unterrichtet man nach der alten Methode, so ist der Stoff (für den Quartaner!) nicht mehr angemessen; und für die neue Methode giebt es brauchbarere Bücher, die den Unterricht auch mit zusammenhängenden Stücken beginnen, aber mit ängstlicher Sorgfalt einen Weg gehen und Mittel bieten, um nicht unsere Gymnasien die grammatische Sicherheit einbüfsen zu lassen, die über die vielen Mängel des französischen Unterrichts so lange erfolgreich hinweggetröstet hat.

Bei den gröfstenteils recht praktischen „Bemerkungen über die Aussprache", die dem Buche vorgedruckt sind (6 Seiten), möchte ich darauf aufmerksam machen, dafs 1) die Regel „eigent-

liche Doppelkonsonanten werden meist nur als ein Konsonant gesprochen", die für das Deutsche richtig ist, für das Französische sehr modifiziert werden mufs: ja sogar das angeführte Wort *affamé* selbst wird nicht *a-famé* gesprochen; mögen manche nur eine Klangveränderung des vorhergehenden Vokals zugeben wollen, so ist doch die Zahl derjenigen vielleicht noch gröfser, die von einem hörbaren Doppelkonsonanten sprechen oder mindestens der Meinung sind, dafs durch den Versuch, einen solchen zu Gehör zu bringen, am ehesten der spezifische Klang des französischen Wortes erreicht wird. 2) *x* tönt nicht „am Ende" von manchen Eigennamen wie *ks*; denn wer, wie ja jetzt vielfach schon in Frankreich geschieht, *Aix* wie „äks" spricht, der spricht auch *Bruxelles* und *Auxerre* wie „brüksähl" und „öksähr". Doch ist es wohl noch nicht an der Zeit, diese Aussprache in den deutschen Schulen einzuführen. 3) Der Herausgeber warnt „den Norddeutschen" vor der Aussprache des *g* wie „ch"; so spricht aber nur der Rheinländer und Westfale! 4) Seite X Seite 4 steht „*guerre* mit gedehntem r" (statt e).

Inhaltlich sind in erster Reihe die naturhistorischen Stücke einer Revision bedürftig: in Stück 78 werden alle charakteristischen Eigenschaften des Schafes nur seiner Dummheit zugeschrieben, in Stück 93 erscheint der Fuchs durchaus als ein Pflanzenfresser, der nur gelegentlich ein junges Wasserhuhn oder eine Wildente greift. — Bei *glisser* (S. 72) „glitschen, schurren" vermisse ich „schlittern"; bei *jouer aux barres* (S. 83) „Kämmerchen spielen" fehlt „Barrlauf spielen". — S. 3 sollte statt *lave-toi la figure et les mains* doch besser das hierfür in Frankreich fast ausschliefslich gebräuchliche *débarbouille-toi* stehen. — Endlich kann ich nicht den Wunsch unterdrücken, dafs die unfeine Manier, zu heifse Getränke in die Untertasse zu schütten, die jetzt in den Familien wohl allgemein beseitigt ist, auch aus Stück 12 dieses Lesebuchs verschwinden möge.

Die Ausstattung des Buches ist gut, nur dafs das Papier den Druck der Rückseite durchscheinen läfst. Die Drucklegung ist mit grofser Sorgfalt gemacht.

4) Karl Gengnagel, Elementarbuch der französischen Grammatik und Konversation. Nach einer neuen Methode. Halle a. S., C. A. Kaemmerer u. Co., Hofbuchhandlung, 1886. VI u. 100 S. 1,20 M.

Die Fortschritte der Papier- und Typenfabrikation scheinen an dem Verleger dieses Buches spurlos vorübergegangen zu sein. Es erscheint in kleinstem Oktav; es ist (abgesehen von Druckfehlern, die Verf. mit seiner Abwesenheit vom Druckorte in der Vorrede entschuldigt) kaum eine Seite darin, auf der nicht viele Buchstaben halb oder gar nicht von der Schwärze erreicht sind; es enthält stärkstes Papier, das aber den Druck der Rückseite doch durchscheinen läfst.

Und nun der Inhalt! Verfasser, Lehrer an der Anglo-German School in London, hat eine neue Methode. Das Buch zerfällt nämlich in 56 Gespräche (deutsch) und 75 Sprechübungen (französisch); „nachdem die in den Sprechübungen enthaltenen Sätze erklärt und verstanden sind, werden dieselben als häusliches Pensum in der Weise eingeübt, dafs der Schüler das Verb jedesmal laut und so viel wie möglich aus dem Gedächtnis, direkt (soll heifsen „bejahend") und fragend, durchkonjugiert und dabei die übrigen Satzglieder der Reihe nach mit dem Zeitwort verbindet. Erst wenn er den ganzen Satz fliefsend und ungezwungen zu sprechen imstande ist, geht er zum nächsten über. — In der Schule richtet der Lernende die zu Hause eingeübten Sätze in der Frageform an einen Mitschüler und empfängt von demselben die entsprechenden Antworten. Das Buch bleibt während dieser Zeit geschlossen." In einigen „Wiederholungsaufgaben" tritt dann noch Wechsel im Subjekt und in den andern Redeteilen ein. Die Gespräche enthalten „nur das Material, aus welchem sich der Schüler wenigstens einen selbständigen Satz bildet, fehlerfrei ins Französische überträgt, einübt und in der nächsten Stunde als Frage an einen Mitschüler richtet, der präzis in der fremden Sprache darauf antworten mufs. Dazu bedarf es natürlich von Seiten des letzteren einer eingehenden Präparation des ganzen Stückes." Also: *ai-je du sucre dans mon café?* — *Non, mon ami, tu n'as pas de sucre dans ton café?* — *Nas-tu pas de sucre dans ton café?* — *Si, j'ai du sucre dans mon café!* — *Ton frère a-t-il ...?* — *Non, il n'a pas de ...!* u. s. w. — Aufser diesen Übungen, über denen jedesmal die erforderlichen grammatischen Regeln und Vokabeln stehen, enthält das Buch dann nur noch auf seinen letzten beiden Seiten 4 Lesestücke, deren erstes beginnt: *Les Arabes ne font pas toujours des voyages aussi agréables que nous!*

Und dieses geisttötende Abrichten nennt Verf. „eine neue Methode". Er erniedrigt den Lehrer zum Aufpasser darüber, dafs die Schüler sich gegenseitig richtig unterrichten; er erhebt den alten *Questionnaire*, der trotz seiner bescheidenen Existenz in den Ecken einiger Lehrbücher sich so manchen (oft übertriebenen) Tadel hat gefallen lassen müssen, zur ausschliefslichen Methode eines Unterrichts, wenn man das einen Unterricht nennen kann, bei dem alles „zu Hause eingeübt sein mufs".

Einige Beispiele von dem pädagogischen Takt des Verf.s: Unser Nachbar hat sein Haus mehreren alten Juden verkauft. (S. 28.) — *Le Juif n'a-t-il pas déçu ces deux dames?* (S. 72.) — Kann deine Schwester französisch sprechen? — Nein, aber sie kann Klavier spielen. (S. 71.) — Der Schüler hat „die Räuber" gelesen. (S. 75.)

Grammatisches: Verf. sagt „das Konditionalis" (S. 42). — Verf. lehrt: „gewisse Adverbien (wie *toujours*, *déjà*, *souvent* u. s. w.)

stehen vor dem Particip"; also alle andern nach demselben? (S. 48). — Verf. giebt als Beispiele der Frageform: *où le jardinier est-il?* und *est-ce que j'avais?* („weil *avais-je* ein Mifslaut wäre"!) (S. 30). — So wie *aller*, *devoir*, *croire* regiert nach Verf. (S. 63) auch *dire* den Infinitiv ohne Präposition; ein Beispiel dazu bringt er freilich nicht, denn bei *il disait avoir vu* hätte er doch vielleicht gemerkt, dafs so der Franzose nicht spricht, sondern *il disait qu'il avait vu!* — S. 40 steht: „*le*, *la*, *les* (s. S. 1, wo diese Worte ausschliefslich als der bestimmte Artikel stehen!) stehen oft ohne Hauptwort"; Verf. meint die Accusative der pronoms conjoints! — Die Ausdrücke „Werfall, Wessenfall" u. s. w. für Nominativ, Genetiv u. s. w. sind fürchterlich. — Verf. behauptet, in dem Satze: *Aura-t-il des visites à faire en ville?* hiefse *en ville* „hier". — Verba wie *préférer* kommen fortwährend vor, ohne dafs mit einer Silbe von ihrer Konjugation gesprochen würde.

Die Prinzipien dieser neuen Methode gedenkt Verf. in seinem „Lehrbuch der französischen Grammatik und Konversation" näher zu erörtern. Wer darauf gespannt ist, kaufe sich also dies Buch ja, wenn es erscheint.

Berlin. Otto Kabisch.

---

1) J. Girgensohn, Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte für die unteren Klassen der baltischen Gymnasien. Teil I: Alte Geschichte, 4. Aufl. 1886. 50 S. Teil II: Mittelalter, 3. Aufl. 1885. 63 S. Teil III: Neue Geschichte, 2. Aufl. 1883. 140 S. Riga, N. Kymmel.

Ein erfreuliches Lebenszeichen des deutschen Schulwesens im Auslande. In den baltischen Gymnasien fangen, wie das Vorwort des ersten Teils sagt, „elf- und zwölfjährige Sextaner" ihren Geschichtskursus mit Erlernung der griechischen und römischen Geschichte an; in den beiden folgenden Klassen wird mittlere und neuere Geschichte gelehrt; in Tertia beginnt der zweite ausführlichere Kursus. Der vorliegende Leitfaden bietet demnach in einfacher, zusammenhängender Darstellung den Lehrstoff für die drei unteren Klassen; jeder Teil ist am Schlufs mit einer Zeittafel versehen. Die alte Geschichte ist kurz gefafst; den griechischen Sagen, welche für unsere Sextaner eine wesentliche Einführung in das Altertum sind, ist nur eine andeutende Erwähnung am Anfang zu teil geworden; die dann folgenden geschichtlichen Haupterscheinungen sind so dargestellt, dafs dem Lehrer für die Gestaltung biographischer Bilder Anhaltspunkte genug gegeben sind, aber auch freie Bahn bleibt, um das Interesse der Schüler durch freie Erzählung zu wecken. Der zweite Teil giebt die deutsche Geschichte mit Einschaltung der Kreuzzüge bis zur Zeit Maximilians I.; daran schliefst sich ein Anhang über die Geschichte Livlands: die Gründung deutscher Ansiedlungen in diesem Lande, das Aufblühen derselben im Zusammenhang mit der Hansa und dem deutschen Orden, unter Kämpfen gegen Russen, Polen

und Dänen, die inneren Zwistigkeiten zwischen Orden, Bischöfen und Städten, alles dies wird auf wenigen Seiten ohne viel Rühmen dargestellt, aber doch so, dafs man sieht, wie hier ein kräftiges und eigenartiges Leben sich entfaltete. Die Entwickelung der aufserdeutschen Staaten während des Mittelalters ist im dritten Teil da, wo diese Staaten sich mit der Reformation berühren, eingefügt; von Rufsland und Polen wird gesagt, dafs sie „erst seit der Besiedelung Livlands und Preufsens durch Deutsche“ in häufigere Beziehungen zu dem westlichen Europa traten. Es folgt dann der dreifsigjährige Krieg, das „Zeitalter der grofsen Monarchen“, unter welchen Peter d. Gr. seine gebührende Stelle findet, das „Zeitalter der Revolution und der Befreiungskriege“ und „die neueste Zeit bis zur Gründung (sollte heifsen Neugründung) des deutschen Reiches“; als Schlufs ein Abschnitt über Rufsland unter Alexander II., dessen innere Reformen neben den Kriegen in Central-Asien und der Türkei hervorgehoben werden. In dieser Weise ist der Inhalt des dritten Teils, welcher für ein Schuljahr allerdings sehr reichhaltig erscheint, übersichtlich gegliedert, so dafs die deutsche Geschichte den Kern bildet und doch die übrigen Staaten jeder an seiner Stelle hervortreten. Als Anhang ist wiederum die Geschichte Livlands hinzugefügt, beginnend mit der glänzenden Zeit des Ordensmeisters Wolter von Plettenberg; dann folgt die Teilung des Landes unter russischer, polnischer und schwedischer Herrschaft, Gustav Adolfs segensreiches Walten in Livland, endlich die Wiedervereinigung unter russischem Scepter, bei welcher Peter d. Gr. „ausdrücklich die Aufrechterhaltung des Privilegiums Sigismundi Augusti (vom J. 1561: Freiheit der evangelischen Lehre, deutsche Obrigkeit und deutsches Recht und Gericht) für sich und seine Nachfolger verhiefs“. Diese Worte des mit Erlaubnis der russischen Zensur gedruckten und in den baltischen Gymnasien eingeführten Leitfadens bestätigen, was auch aus dem ganzen Charakter des Buches hervorgeht, dafs das Deutschtum in den Ostseeprovinzen noch des gesetzlichen Schutzes geniefst und als ein geschichtlich berechtigtes Kulturelement des russischen Reiches anerkannt wird. Möchte trotz der von russischem Nationaleifer ausgehenden Anfeindungen dies Verhältnis auch ferner unangetastet bleiben; die nach diesem Leitfaden unterwiesene Jugend wird deutsche Gesinnung bewahren, ohne deshalb dem russischen Reiche, dessen grofsartige Entfaltung seit Peter d. Gr. sie näher kennen lernt, sich feindlich entgegenzustellen.

2) M. v. Babo, Synchronistische Wandtafeln für den Geschichtsunterricht. Deutschland, Frankreich und England vom 9. bis 19. Jahrhundert. Berlin, Dietrich Reimer, 1886. 4 Abteilungen. Erste Abteilung: 9., 10. und 11. Jahrhundert. 9 Blätter in Folio mit Erläuterungen (6 S. Oktav). 6 M, auf Leinwand in Mappe 13 M, auf Leinwand mit Stäben 16 M.

Die graphische Darstellung soll dazu helfen, dafs sich „im Kopf der Schüler eine richtige Vorstellung bilde von der Aufein-

anderfolge und ganz besonders von der Gleichzeitigkeit der Begebenheiten und Zustände in den verschiedenen Ländern". Der Verf. hat sich auf drei besonders wichtige Länder beschränkt und für jedes einen breiten Farbenstreifen angelegt, in welchen die Namen der Regenten eingetragen sind auf einem je nach der Regierungsdauer gröfseren oder kleineren Felde. Die an der linken Seite hervortretenden Zacken bezeichnen die Jahrzehnte. Die neun Blätter zusammen bilden eine Wandtafel, auf welcher die drei Farbenstreifen in Zwischenräumen nebeneinander erscheinen. Wechsel der Farbe bezeichnet Wechsel der Dynastie, dunklere Farbe bezeichnet die wichtigeren Regenten. Rechts sind jedem Streifen schwächer gefärbte Streifen hinzugefügt zur Veranschaulichung der Kriege, welche das betreffende Land zu führen hatte; diese schwächeren Streifen sind mit schwarzen Keilen ausgestattet, welche nach innen oder nach aufsen gewendet Siege oder Niederlagen, Vordringen in das feindliche Land oder Zurückweichen, andeuten sollen; daneben sind die betreffenden Zahlen gedruckt. Grofse schwarze Punkte, die sich an die Keile anschliefsen, bezeichnen wichtige Schlachten.

Dies alles ist ganz sinnreich erdacht, wird aber in der Ausführung, je weiter die Jahrhunderte vorschreiten, ziemlich kompliziert erscheinen. In der vorliegenden ersten Abteilung nehmen unwichtige Regenten in Frankreich und England noch grofsen Raum ein. „Persönlichkeiten, welche zeitweise die Staatsangelegenheiten leiteten als Vormund oder Minister", ebenso Gegenkönige sind auf weifsen Schildern in die Felder eingeschoben; aber wie steht es mit den kulturhistorisch wichtigen Persönlichkeiten? Die bunten Tafeln sollen ein schnelleres Erlernen der Data ermöglichen; sie sind grofs genug angelegt, so dafs die Anschauung keine Schwierigkeiten macht. Aber die Schüler werden die Tabellen ihres Leitfadens zum Lernen doch nicht entbehren können, und es fragt sich, ob die Benutzung dieser bunten Tafeln nicht der lebendigen Erzählung des Lehrers und der sich daran knüpfenden, das Verständnis vermittelnden Besprechung des Erzählten bei der doch beschränkten Unterrichtszeit Eintrag thun würde. Die nach innen und aufsen gerichteten Keile sind doch recht zahlreich. Hält nun der Lehrer sich stets gegenwärtig, dafs nur die wichtigen, für die weitere Entwickelung folgenreichen Data zu lernen sind, so wird er diese auch bildlich noch herauszuheben wünschen: die unwichtigeren stehen aber auch da und stören den Eindruck. Und schliefslich sieht man doch nur die Regenten und die Kriege vor sich, und es wird der Irrtum genährt, dafs deren Kenntnis die Hauptsache in der Geschichte sei. Wir glauben, dafs der Gymnasial-Unterrricht, wenn Tabellen in der Hand des Schülers sind, dieses farbigen Hilfsmittels entbehren kann und dann um so eher Zeit finden wird zur Erklärung der historischen Karten, deren Benutzung unerläfslich ist, und zur

Anschauung von Wandtafeln und Photographieen, welche wichtige historische Örtlichkeiten, Personen und Ereignisse in treuem Abbilde vorführen. Wir würden Wandtafeln, die von Künstlerhand entworfen hervorragende Momente der deutschen Geschichte unmittelbar vorführen, freudiger begrüfsen als die vorliegenden, deren Anschaffung schon nicht unerhebliche Kosten macht; denn sämtliche vier Abteilungen sollen, auf Leinwand gezogen mit Stäben, zusammen 70 Mark kosten, auf Leinwand in Mappe 57 Mark.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

1) Das Wissen der Gegenwart. Leipzig, G. Freytag; Prag, F. Tempsky. Jeder Band 1 M. 53. Band: J. J. Egli, Die Schweiz. 1886. VIII u. 219 S. mit 48 landschaftlichen Abbildungen. 57. Band. R. Hartmann, Madagaskar und die Inseln Seychellen, Aldabra, Komoren und Maskarenen. 1886. VIII u. 152 S. mit 23 Vollbildern und 28 in den Text gedruckten Abbildungen. 58. Band.: J. Löwenberg, Die Entdeckungs- und Forschungsreisen in den beiden Polarzonen. 1886. VIII u. 152 S. mit 8 in den Text gedruckten Karten.

Das Buch über die Schweiz enthält manches, dessen Kenntnis dem Reisenden neben dem Inhalte der üblichen Reisehandbücher von Nutzen sein mag. Aber da sich diese Bemerkungen so ziemlich auf alles erstrecken, was etwa über die Schweiz zu sagen wäre, z. B. auf Urzeit und Völkerwanderung, Klima und Wetterstationen, Telegraphen, Zölle, Heer u. s. w., so kann alles dieses nur eben berührt werden, und die mannigfachen Berührungsversuche lesen sich in ihrer Gesamtheit nicht gerade erfreulich. Die Bilder sind von recht verschiedenem Werte, indessen überwiegen die wohlgelungenen.

Hartmanns Madagaskar ist eine ansehnliche Arbeit, in der auch der Geographielehrer alles finden wird, was ihm über diese grofse Insel und ihre Nachbareilande zu wissen von nöten ist. Nur das Klima hätte eingehender und im Zusammenhange besprochen werden sollen, und erwünscht wären auch bei den Mitteilungen über die Ansichten anderer Schriftsteller Angaben über die Zeit, wann diese Ansichten aufgestellt sind. Die Bemerkung z. B.: „Wallace sagt“ ist ohne die Hinzufügung des Jahres, in welchem er die betreffenden Äufserung gethan hat, nur von bedingtem Werte, denn auch Wallaces Ansichten sind von ihm im Laufe der Zeit geändert oder von andern widerlegt worden. Besonders eingehend sind die Verhältnisse der Menschenwelt dargestellt, und der Laie kann aus der Entwickelung der „Lemuria-Frage“ (S. 38 ff.) hinreichende Klarheit über die Bedeutung derselben gewinnen. Die Bilder aus der Pflanzenwelt sind vortrefflich, die Karte des behandelten Gebietes jedoch ist völlig unzureichend.

Nach einer ziemlich weit ausgreifenden Einleitung, welche das Zeitalter der Entdeckungen und den Charakter der bei diesen

beteiligten Völker zum Gegenstande hat, liefert Löwenberg einen geschichtlichen Abrifs der Entdeckungen im nördlichen Polargebiete mit eingestreuten ausführlicheren Schilderungen ihrer Fährnisse und Drangsale. Die Geschichte ist eine annähernd vollständige, vollständiger, als man nach dem ganz lückenhaften Register annehmen sollte, die beigegebenen Karten bieten den Ausführungen eine ausreichende Grundlage, und in betreff der Ansichten über den Wert oder Unwert des Strebens nach dem Pole wird alles Nötige angeführt. Erheblich kürzer ist die Antarktis behandelt, und die Entwickelung über die Bedeutung einer erneuten Forschungsthätigkeit in derselben stützt sich im wesentlichen auf die einschlägigen Verhandlungen des Hamburger Geographentages von 1885. — Das Verdienst solcher „volkstümlichen" Arbeiten würde ein noch gröfseres sein, wenn sie weniger freigebig Fremdwörter ausstreuen und ihren deutschen Ausdruck etwas sorgsamer sichten wollten, so dafs Wendungen wie „Entmutigung der Regierung zu weiteren Expeditionen" (S. 18) und „mit stieriger Ausdauer" (S. 23) nicht vorkämen.

2) **Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. Ein geographisches Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie. I. Deutschland. Ferdinand Hirt, Breslau, 1886. 295 S. Mit vielen Abbildungen. 2,60 M.**

Dieses der langen Reihe der „Charakterbilder" zuzuzählende Buch ist durch gefällige Behandlung des Stoffes ausgezeichnet, welcher durchweg guten Quellen entnommen und für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten in so geeigneter Weise bearbeitet ist, dafs man wohl annehmen darf, dafs die Schüler (und auch Erwachsene) es mit Nutzen und Vergnügen lesen werden. Die Verfasser haben es verstanden, mit ihren Betrachtungen nicht zu hoch hinauszugehen und nicht in die Schönrederei zu verfallen, durch welche sonst häufig solche Schilderungen schwer geniefsbar werden. Bei einer späteren Auflage werden sie indes wohl daran thun, einige aus älteren Quellen entnommene Teile auf die inzwischen eingetretenen Veränderungen hin durchsehen zu lassen. Die Ausstattung mit Bildern ist grofsartig. Diesem I. Band wird ein II. für das aufserdeutsche Europa und drei weitere für die fremden Erdteile folgen.

3) **P. Buchholz, Hülfsbücher zur Belebung des geographischen Unterrichts. IX. Heft. Charakterbilder aus Australien, Polynesien und den Polarländern. Leipzig, J. C. Hinrichs, 1887. X u. 106 S. 1,20 M.**

Dieses neue Glied der an dieser Stelle bereits mehrfach besprochenen Sammlung ist wie die übrigen wohl geeignet dem beabsichtigten Zwecke zu genügen, namentlich bei leicht übersichtlicher Gliederung des Stoffes dem Lehrer Gesichtspunkte, Stoff zum Beleben seines Vortrages und ergänzende Bemerkungen zu liefern, die auch gröfsere Lehrbücher nicht bringen können und

die auch ein gutes Gedächtnis nicht immer gegenwärtig hat. Aber da diese Bücher für den Lehrer bestimmt sind, so könnte der Verf. seinem Stoffe getrost noch einige Vertiefung angedeihen lassen und die Gebiete allgemeiner Redewendungen mit etwas mehr bestimmten Angaben, z. B. über Dauer der Regenzeit, Regenmenge, Richtung der regenbringenden Winde, Temperaturgrade und ein paar vergleichenden Zahlen für Einfuhr und Ausfuhr, bevölkern, sodann die Geologie ein Wörtchen mitreden lassen, da Geographielehrer im allgemeinen gerade bei naturkundlichen Fragen für einen brauchbaren Wink dankbar zu sein pflegen. Vollständigkeit in der Sammlung der Gesichtspunkte darf unmöglich von diesen Heften verlangt, indes auch kein wichtigerer ausgelassen werden; darum sollte das Kupfer bei Südaustralien nicht unerwähnt bleiben. Endlich sei der Verf. gebeten, den Lehrern die Mühe ersparen zu wollen, dafs sie alle die unnötigen Fremdwörter ins Deutsche übertragen müssen.

Linden vor Hannover. E. Oehlmann.

---

1) R. Kiepert, Schul-Wandatlas der Länder Europas. Lief. 9 u. 11: Physikalische Wandkarten von Deutschland und Österreich-Ungarn. Berlin, D. Reimer, 1886. Preis jeder Karte (unaufgezogen) 7,50 M.

So oft wir Veranlassung gehabt haben, die hohe Bedeutung dieses Wandkarten-Zyklus zu rühmen, so übertrifft doch keine der früheren Lieferungen die in der Überschrift genannten an Wichtigkeit für die Praxis des Schulunterrichts. Denn sie betreffen unser eigenes Vaterland sowie die uns nächst verbündete Monarchie.

„Deutschland" ist im umfassenden, im geographischen Sinne hier verstanden. Im Mafsstab 1:1000000 wird uns ganz Mitteleuropa dargestellt, ostwärts bis zur äufsersten Ostgrenze von Ostpreufsen und bis in die Theifsniederung, westwärts bis zur Schelde- und Rhonemündung, ja im Süden überschauen wir nicht allein die ganze Füllhorngestalt der Alpen, sondern noch Italien bis zum Monte Gargano und den breiten Norden der Balkanhalbinsel bis an die Morawamündung.

Die im gleichen Mafsstabe gehaltene Karte von Österreich-Ungarn wiederholt die Südhälfte der Karte von Deutschland und fügt derselben noch ein beträchtliches Oststück hinzu: wir verfolgen aufs schönste den Anschlufs des hufeisenförmigen Karpatenbogens an Alpen- und Balkansystem, der ganze Norden der Balkanhalbinsel fällt noch in den Rahmen der Karte, die erst mit der Westküste des schwarzen Meeres ihren Abschlufs erreicht.

In geschmackvoller Technik und wissenschaftlicher Genauigkeit stehen beide Karten völlig auf der Höhe aller früher in diesem Zyklus erschienenen. Sie sind Höhenstufengemälde, abgetönt von Weifs durch gelbliche in immer dunkler nach oben hin werdende braune Nüancen; erst die achte Höhenstufe („über 3000 m") tritt wieder in reinem Weifs aus dem Tiefbraun des Hochgebirges her-

vor. Das Dunkel des letzteren beinträchtigt freilich hie und da das Erkennen der schwarzen Flufslinien im Gebirge bei weiterem Abstand; indessen für den ersten Elementarunterricht sind die Karten auch offenbar nicht bestimmt. Versehentlich ist bei beiden Karten (wenigstens auf den dem Ref. vorliegenden Exemplaren) in der Legende die Höhenstufe 0—100 m als Depressionsstufe unterhalb des Meeresniveaus mit Lila bezeichnet.

2) H. Kiepert, Politische Wandkarte von Australien. Bearbeitet von R. Kiepert. Berlin, D. Reimer, 1886. 12 M.

Schon bei ihrem ersten Erscheinen begrüfsten wir diese stattliche Wandkarte als die erste, welche uns den ganzen Riesenraum des Grofsen Ozeans samt seinen Inseln und Küstenländern (einschliefslich ganz Australiens) würdig zur Darstellung gebracht hat.

Jetzt, wo die Südsee für uns Deutsche ein so erhöhtes nationales Interesse gewonnen hat, erscheint diese Karte in sehr willkommener Vervollständigung, nämlich mit Nachtrag aller inzwischen geschehenen kolonialpolitischen Umwandlungen, nebenbei mit kräftigerem Ausdruck der Staatenausdehnung an den asiatischen und amerikanischen Südseegestaden durch Angabe der betreffenden Areale in Flächenfärbung.

Unberichtigt ist noch geblieben die nicht ganz richtige Ansetzung von Bangkok: dieser Stadtpunkt steht immer noch am linken Menamufer dicht am Meere, etwa da, wo thatsächlich Paknam gelegen ist; Bangkok aber liegt nicht unbeträchtlich weit oberhalb der Menam-Mündung auf beiden Seiten dieses Stromes, teilweise (mit schwimmenden Häusern) auf demselben.

Die nun seit 12—13 Jahren englischen Fidschi-Inseln sollten wir eigentlich gemäfs der englischen Gewohnheit „Fiji" schreiben. Wenn hier die Schreibung „Fidschi" vorgezogen ist, so begreift man um so weniger, warum das Hauptatoll der Marschalls-Inseln auf derselben Karte nicht Dschalut, sondern Djaluit geschrieben steht. „Marshalls-Inseln" müfste folgerecht „mâschels"-Inseln gesprochen werden; nunmehr dürfen wir den Namen wohl in Sprache und Schrift verdeutschen. Hybrid ist die Namensform „Magalhaens"; es sollte entweder das korrekte Magalhães gewählt werden oder das üblichere Magellan, bez. Magallan, die seit alters latinisierte Form des berühmten Namens.

Kaiser-Wilhelms-Land mufs bei nächster Auflage etwas reicher bedacht werden. Finsch-Hafen z. B. darf nicht fehlen, der Kaiserin-Augusta-Flufs mufs nach der (freilich erst in jüngster Zeit stattgehabten) Aufnahme des Stromes bis an sein Ursprungsgebirge heran vollständiger eingetragen werden.

Die neuseeländischen Alpen erscheinen immer noch wie ein nur mittelhohes Gebirge; auch sollte der gewaltige höchste Gipfel dieses Gebirges, der Mount Cook, nicht fehlen.

Halle. A. Kirchhoff.

1) P. Wossidlo, Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Mit 649 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. 4 M, geb. 4,60 M.

Unter den verschiedenen zoologischen Schulbüchern, die ich heute anzeige, sind die des Herrn Wossidlo entschieden die besten. In ähnlicher Weise, wie es Pokorny in seinen bekannten Schulbüchern gethan hat, wird auch hier vom Besonderen zum Allgemeinen fortgeschritten, d. h. es werden zuerst einzelne Tiere geschildert, und dann wird eine systematische Übersicht der zu einer Klasse gehörenden Ordnungen und Familien gegeben. Die Einzelbeschreibungen, die recht frisch geschrieben sind, haben folgende Disposition: I. Äufsere Merkmale, a) allgemeine, b) besondere, II. innere (anatomische und physiologische) Merkmale, III. Beziehungen des Tieres zur Umgebung, zu anderen Tieren und zum Menschen. Einen solchen Unterrichtsgang, wie er in diesem Lehrbuche gezeigt wird, sollte jeder Lehrer der Naturwissenschaften befolgen; er würde viel mehr freie Hand bei seinem Unterricht haben, als es die sog. methodischen Leitfäden zulassen, die zu einer strengen Innehaltung des vom Verf. gewiesenen Weges zwingen und gröfsere Repetitionen geradezu unmöglich machen.

Am Schlusse des ersten Abschnittes wird eine Übersicht über das gesamte Tierreich gegeben. Der zweite Abschnitt handelt vom Bau des menschlichen Körpers. Warum hat der Verf. die alte Blumenbachsche Einteilung nicht durch eine bessere, wie wir sie bei Peschel, Müller u. a. finden, ersetzt? Dieses glänzend ausgestattete Lehrbuch scheint mir für die Hand der Schüler etwas zu umfangreich; ich möchte es daher mehr als Handbuch für den Lehrer empfehlen. Bei der Vorbereitung für den Unterricht wird es ausgezeichnete Dienste leisten. Als Leitfaden für die Schüler, selbst für die der Realgymnasien, empfehle ich angelegentlichst das folgende Buch desselben Verfassers.

2) P. Wossidlo, Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. Mit 487 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. Geb. 3 M.

Dieser Leitfaden, der für die Schüler der Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten bestimmt ist, ist nach demselben Plan wie das Lehrbuch abgefafst. Die Auswahl des Stoffes ist wesentlich vereinfacht und die sprachliche Darstellung dem Standpunkt des Schülers angepafst. Den preufsischen Lehrplänen von 1882 entsprechend haben die Wirbeltiere und Insekten, namentlich die wichtigsten Vertreter der deutschen Fauna, eine besondere Berücksichtigung erfahren. Auch dieser Leitfaden giebt in einem besonderen Abschnitt eine Beschreibung des Baues und der Verrichtungen des menschlichen Körpers. Dem gediegenen Inhalt des Buches entspricht die glänzende äufsere Ausstattung. Ich kenne kein Schulbuch, das sich in letzterer Beziehung mit diesem Leitfaden und dem Lehrbuche messen könnte.

3) J. Leunis, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. Erstes Heft: Zoologie. Achte Auflage, durchaus neubearbeitet von H. Ludwig, Professor der Zoologie in Giefsen. Mit 374 Holzschnitten. Hannover, Hahnsche Buchhandlung, 1886. 2 M.

Die Schulbücher von Leunis sind so bekannt, dafs es genügt, auf das Erscheinen einer neuen Auflage hinzuweisen. Der Herausgeber hat bei der Bearbeitung dieser neuen Auflage den Forderungen, die durch die neuen deutschen und österreichischen Lehrpläne an den zoologischen Unterricht gestellt werden, gerecht zu werden gesucht; das ist ihm auch gelungen, und er hat dadurch die Brauchbarkeit des Leitfadens wesentlich erhöht. Die äufsere Ausstattung des Buches ist nicht gleichmäfsig gut, namentlich konnten die Abbildungen von Säugetieren und Vögeln durch bessere ersetzt werden.

4) C. Baenitz, Grundzüge für den Unterricht in der Zoologie. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Mit 225 Abbildungen auf 154 in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin, Stubenrauchsche Buchhandlung (Velhagen und Klasing), 1886.

Der Verf. vorliegender Grundzüge ist wohl der fruchtbarste Schriftsteller auf dem Gebiete der Schulbuchlitteratur. Er bearbeitet alle Gebiete der Naturwissenschaften, soweit sie in der Schule gelehrt werden, nämlich Physik, Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie, und neuerdings hat er sich auch auf das geographische Gebiet begeben. Seine Bücher zerfallen in Lehrbücher, Leitfäden und Grundzüge; ihre Zahl beträgt 13, und zu Ostern werden wir durch das 14. beglückt. Alle diese Bücher sind nach derselben Schablone, d. h. den „methodischen Grundsätzen" bearbeitet, die der Verf. in seinem „naturwissenschaftlichen Unterricht" ausführlich dargelegt hat. Die vorliegenden Grundzüge zerfallen in drei Kurse: der erste bringt Beschreibungen einzelner Tiere, der zweite giebt eine dürre systematische Übersicht des ganzen Tierreichs, und der dritte schildert den Bau und das Leben des menschlichen Körpers. Hier erfahren die Schüler, dafs die Neger aufser in Afrika auch auf Neu-Guinea leben und die malayische Rasse auch über Australien verbreitet ist. Von dem Verfasser eines Lehrbuches der Geographie hätte man doch erwarten sollen, dafs er sich eines solchen Verstofses gegen die Völkerkunde nicht schuldig machen würde. Ich kann diese Grundzüge zur Einführung nicht empfehlen. Einige Abbildungen sind ganz gut, andere aber herzlich schlecht. Abbildungen vom Hasen und Rind sind in einem Schulbuche überflüssig; die gehören höchstens in Bilderbücher.

5) F. Katter, Lehrbuch der Zoologie. Erster Teil, Kursus I und II. Breslau, Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung. 1,50 M.

Es giebt jetzt so viele zoologische Schulbücher, die den Unterrichtsstoff in Kurse geteilt behandeln, dafs ein Bedürfnis

nach einem neuen Buch der Art nicht vorlag. Da aber die Schilderungen ganz frisch und lebendig geschrieben sind, so kann das Lehrbuch empfohlen werden. Es enthält 244 Abbildungen, von denen viele sehr schlecht sind; z. B. Gibbon, Tiger, Luchs u. a. sind wahre Jammergestalten.

6) O. Pilling, Zusammenstellende Repetitionsfragen für den naturgeschichtlichen Unterricht. Altenburg, Verlag von Otto Wermann, 1884—86.

Dasselbe Urteil, das ich über die ersten Hefte dieser „zusammenstellenden Repetitionsfragen" in dieser Zeitschrift abgegeben habe, mufs ich auch auf die weiter erschienenen ausdehnen. Für die Hand der Schüler halte ich solche Fragen nicht für geeignet, da viele derselben zu viele Spezialkenntnisse bei den Schülern voraussetzen. Die weiter erschienenen Hefte sind für die Unter- und Obertertia bestimmt.

7) A. Kenngott, 120 Krystallformennetze zum Anfertigen von Krystallmodellen. Für Schüler und Hörer an Lehranstalten jeder Art, sowie zum Gebrauche für Lehrer bei den Vorträgen. 29. Auflage. Prag, F. Temsky; Leipzig, G. Freytag.

Die im mineralogischen Unterricht vorgetragenen Lehren der Krystallographie gehen nur dann in den geistigen Besitz der Schüler über, wenn dieselben sich selbst die Krystallformen herstellen und an ihnen die Gesetzmäfsigkeiten studieren. Das einfachste Mittel, die Krystallformen mit geringer Mühe herzustellen, bilden entschieden die Netze. Die Anfertigung der Krystallmodelle aus denselben wird in dem vorliegenden Hefte ausführlich geschildert. Es wäre sehr zu wünschen, wenn die Schüler zu einer solchen häuslichen Beschäftigung aufgemuntert würden; dieselbe ist eine Art Handfertigkeitsunterricht, dessen Bedeutung immer mehr anerkannt wird. Aber auch der geistige Gewinn, der aus solcher Beschäftigung erwächst, ist nicht zu unterschätzen.

8) H. Kopp, Sechs Tafeln mit Netzen zu Krystallmodellen zu der Einleitung in die Krystallographie und in die krystallographische Kenntnis der wichtigsten Substanzen. Fünfte Auflage. Braunschweig, Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn, 1885.

Dieselben Bemerkungen wie zu den vorigen Netzen gelten auch für diese.

Leipzig. F. Traumüller.

---

1) Bail, Zoologie Heft II (Schlufsheft). Kursus IV—VI. V u. 210 S. 156 Holzschnitte. Leipzig, Fues (Reisland), 1885 [1]).

Dieser Band enthält die wirbellosen Tiere IV—V, sowie die Anatomie des Menschen VI. Zu unserem grofsen Bedauern können wir diesem Werk nicht so freudig beistimmen als dem früheren, in welchem der Herr Verf. die schwierige Aufgabe, ein Buch für

[1]) Vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1885 S. 635.

die unteren Klassen zu schreiben, so glücklich gelöst hat. Das vorliegende Heft II beginnt mit den Käfern. Wir sehen zuerst drei Laufkäfer abgehandelt, nicht beschrieben, denn es finden sich allgemein gültige Charakteristika der Käfer episodenhaft zwischen Merkmalen der speziell zu betrachtenden Formen eingestreut; hinzugefügt sind sodann einzelne Bemerkungen über verwandte Formen, Bemerkungen über die Lebensweise, sogar einzelne Details über das Aussehen der Larven — alles ohne klare Anordnung neben und durcheinander. Sehr sonderbar lauten dann einzelne Partieen aus den „allgemeinen Kennzeichen der Laufkäfer". S. 8: „Die langen 11-gliedrigen Fühler, die scharfe Sonderung aller Körperteile und deren Begrenzung durch leicht geschwungene Bogenlinien verleihen den Laufkäfern ein vornehmes Aussehen, das noch durch ihre dunkle, oft prächtig metallfarbene und mit leichten Zieraten geschmückte, aber nie damit überladene Aufsenseite vermehrt wird." „Sie sind Raubritter und Wegelagerer, aber wir müssen sie als Bundesgenossen schätzen, da sie die Scharen der Kulturfeinde lichten." Es wäre nicht sonderlich schwer, an diese Lobrede auf ein aristokratisches Air alle möglichen Nebenbetrachtungen zu knüpfen, was wir natürlich nicht thun werden. Aber — sind denn das alles zoologische Merkmale? Nun, auch die Schule ist der Platz, den Unterschied zu bezeichnen zwischen dem, was ästhetisch schön und was gemein aussieht; zwischen dem, was nach oben und mit Benutzung aller Kräfte zur Herrscherrolle strebt, und dem, was „pronum und ventri oboediens" seine Tage dahintaumelt. Allerdings soll auch die Schule den Sinn für Farbenharmonie zu bilden suchen, und ganz entschieden ist dies auch Sache des naturgeschichtlichen Unterrichts, aber so kurz und bündig hintereinander aufgezählt klingt dieses Verzeichnis aristokratischer Vorzüge nicht sehr wie eine naturgeschichtliche Diagnose. — In der Folge versucht der Herr Verf. etwas Unmögliches, nämlich Bestimmungstabellen, welche nicht alle in einer Gegend vorkommenden Formen enthalten, zu kombinieren mit allgemeinen Bemerkungen über die Lebensweise etc. Dies giebt eine wenig erfreuliche und für den Unterricht nicht zu verwertende Olla potrida. Was soll mit Aufzählungen wie S. 14—20 gemacht werden? Sollen Knaben, die einen Käfer vor sich haben, mit dieser Tabelle bestimmen? Das ist einfach ein Unding. Wir sind den Bestimmungsuntersuchungen in der Klasse gar nicht gram; ganz im Gegenteil. Mit Garckes Flora haben wir dereinst einen guten Teil unseres Wissens und Könnens und unserer Technik im Untersuchen gelernt; aber die Bestimmungstabellen Garckes und diese sind himmelweit verschieden. Entweder, oder. Entweder Bestimmungsübungen in Gegenden, deren Fauna und Flora derartige Arbeiten nahe legen, oder aber gänzlicher Verzicht auf diese Übungen und statt deren eine allgemeine Charakteristik von Typen; beides läfst sich fruchtbar gestalten — für die Botanik in-

dessen bei weitem mehr als für den zoologischen Unterricht. Es ist ein noch immer hier und da existierender Irrtum, dafs die Technik des Unterrichtes bei diesen beiden Fächern identisch sein müsse, und dafs, wenn botanische Bestimmungsübungen in der Klasse ihren Wert haben, zoologische denselben Wert haben müfsten. Dieser Versuch, eine Art Mittelform zu schaffen zwischen Bestimmungsbüchern und solchen, die nicht die Insekten, sondern „das Insekt" kennen lehren, hat zu dem Resultate einer forma hybrida geführt, die keinem Anspruch so recht genügt. Ganz eigentümlich ist die Idee des Herrn Verf.s, die Abteilung „Schmetterlinge" S. 51 mit „Allgemeine Fragen" [§ 17] einzuleiten. Dann, also nach den Fragen, kommen § 18 die Kennzeichen und Einteilung der Schmetterlinge. Was sich der Herr Verf. von dieser Anordnung für pädagogische Resultate verspricht, ist uns völlig unerfindlich. Durch die ganze Abteilung der Insekten hindurch wiederholen sich die Versuche, die bekannteren Arten schlecht und recht so zu kennzeichnen, dafs sie nötigsten Falls zu erkennen wären, wenn nämlich jemand zu diesem Buche seine Zuflucht nehmen sollte, um Schmetterlinge oder Käfer zu bestimmen, was wir niemand wünschen wollen. Wozu diese so ganz nutzlosen Versuche zu Bestimmungsübungen, die in solcher Form doch unausführbar sind, wie ein Blick auf das erste beste zum Bestimmen geschriebene Buch sofort zeigt! Sehr zum Vorteil des Buches hören diese Partieen bald auf, und je weiter hinein in die niederen Tierformen, desto mehr beschränkt sich der Herr Verf. auf das, was er recht gut versteht, Tiere und Typen zu charakterisieren. Von S. 157 an folgt dann Kursus VI Organe des Menschen und der Tiere (Anatomie und Physiologie). Zu rügen wäre bei diesem Abschnitt vor allem die gar zu ungenügende Behandlung des Skelettes des Menschen. So kurz, auf 1½ Seiten, läfst sich der Gegenstand denn doch nicht abthun; die anderen Teile sind ausführlicher und besser ausgefallen. — Als eine — übrigens nicht auf dieses Buch allein passende — Ausstellung wäre schliefslich der Mifsbrauch zu bemerken, welcher mit der Einführung deutscher Namen getrieben wird. Es scheint dies neuerdings zur stilvollen Ausstattung eines Buches zu gehören, seitdem ein hochgestellter Beamter begonnen hat, eine Anzahl ihm überflüssig erscheinender Fremdworte durch mehr oder minder geschmackvolle, in unserer Sprache bereits vorhandene, also wirklich deutsche zu ersetzen. Nun redet kein Lehrer von Melolontha vulgaris, wenn er den Maikäfer meint, keiner von Equus caballus, wenn er vom Pferd redet, was aber bei solchen aller Welt bekannten Tieren angeht, das geht nicht bei solchen, welche dem Volke im ganzen gänzlich unbekannt sind, und für die es keine Namen hat. Wer sich mit solchen Tieren überhaupt befafst, der möge auch die paar zoologischen Namen lernen. Glaubt der Herr Verf., dafs Namen wie „Vierpunktiger Stutz- oder Schildkrötenkäfer"

S. 29, „Kernobstblütenstecher“ S. 27, „Kotsack-Kiefernblattwespe“ S. 20 ff. der deutschen Sprache gut zu Gesichte stehen? Lassen wir doch unsere schöne Sprache unbehelligt und unsere Schüler dazu mit solchen monströsen Wortbildungen! Es geht nun einmal nicht anders; die Schönheit und Kürze der Linnéschen Ausdrucksweise und die wunderbare Schärfe dieser gräko-lateinischen Doppelnamen sind unübersetzbar. Will man sich über die Bedeutung klar werden, so füge man in Klammern die etymologische Bedeutung der Worte hinzu, wie dies Leunis in der Synopsis und Ascherson in seiner Flora der Mark Brandenburg gethan haben, eine leider gar zu selten nachgeahmte, höchst nützliche Praxis, aber man produziere keine Mifsgeburten, die in jeder Sprache wie ein schlechter Witz auf dieselbe klingen würden, und die eine Mifshandlung des Genius der Sprache sind. Dies gilt nicht als ein besonderer Vorwurf des vorliegenden Werkes. Es ist nicht das erste Mal, dafs Deutschtümelei eine Modethorheit war. Es wird aber stets Sache der Kritik sein, solche Leistungen entsprechend zu kennzeichnen.

Es ist uns nicht leicht geworden, diese im allgemeinen nicht zustimmende Beurteilung zu schreiben. Standen wir noch unter dem Eindruck des so gut gelungenen ersten Teiles, und waren unsere Erwartungen zu hoch gespannt? Die Arbeit macht stellenweise den Eindruck, als sei sie in grofser Eile und mit dem Wunsche, vorläufig nur einmal zu Ende zu kommen, geschrieben worden. Trotz vieler gut gelungener Partieen tragen wir Bedenken, dieses Buch — so wie es zur Zeit ist — zur Einführung zu empfehlen, da wir in unserer Schullitteratur eher Überflufs als Mangel an Schulbüchern haben, in welchen die höheren Klassenpensen (d. h. die wirbellosen Tiere) gut und pädagogisch zufriedenstellend dargestellt sind.

2) Friedr. Knauer, Schilderungen und allgemeine Umblicke aus der Tierwelt. Ein naturhistorisches Lesebuch. Mit 70 Holzschnitten. Freiburg, Herder, 1886. 186 S.

Das Buch enthält eine Anzahl länger oder kürzer ausgeführter Schilderungen des Lebens der Tiere. Manches davon ist aus früheren Arbeiten des Herrn Verf.s entlehnt (vgl. Martin, Nat.-Gesch. II 1), das meiste war uns in dieser Fassung neu. Die Liebe zur Natur, welche den Herrn Verf. zu einem so beredten Anwalt der verachteten Kriechtiere hat werden lassen, macht die Lektüre zu einer angenehmen Beschäftigung. Wünschen wir, dafs einzelne Aufsätze, wie „Das Leben unserer einheimischen Kriechtiere“, „Ein stiller Fischer“, „Aus dem Ameisenleben“, „Geselliges Zusammenleben in der Tierwelt“ bald ihren Weg in unsere Schulbücher finden, damit endlich solche Aufsätze aus denselben verschwinden, wie die alberne Geschichte von dem Kamel, mit dessen im Magen aufgespeichertem Wasservorrat die Reisenden in der Wüste ihren Durst löschen! Die zweite Hläfte des Buches, die „zusammen-

fassenden Darstellungen" zeigen in ihrer Abfassung etwas zu sehr den Feuilleton-Stil, sind zu sehr vollgepfropft mit Einzelheiten des Baues recht verschiedenartiger Tiere, sind überhaupt zu reich an Inhalt, um in gleichem Maſse und zu demselben Zweck empfohlen werden zu können. Es stehen da oft auf einer Seite Thatsachen nebeneinander, die einzeln für sich genommen Themata für längere Essays sein könnten und es auch schon gewesen sind, die aber mit zwei Worten nicht abzuthun sind, am wenigsten in der Schule, wo derartige Dinge meist gar nicht gewuſst zu werden brauchen. Solche Artikel sind sehr hübsch für „gens du monde", die etwas dilettierendes Interesse für Naturgeschichte haben, zumal wenn nicht zu viel Details dabei sind und die Sache etwas anekdotenhaft ausklingt; in der Schule ist aber diese Form der Behandlung durchaus nicht am Platze. Es geschieht den Zielen der Schule im allgemeinen und des naturwissenschaftlichen Unterrichts im besonderen kein Abbruch, wenn diese — übrigens sehr hübsch und anmutend geschriebenen — Aufsätze nicht beim Unterricht verwertet werden. Als nebensächlich wäre zu rügen, daſs der Herr Verf. den weitverbreiteten Irrtum teilt, daſs die Vögel die schnellsten Tiere seien. Schon Leuwenhoek hat nachgewiesen, daſs die Palme nicht den Vögeln gebührt, sondern daſs selbst die Schwalben von manchen Insekten übertroffen werden, und zwar um einen ganz erheblichen Betrag von Geschwindigkeit. — Die Abbildungen sind als gut zu bezeichnen. Abgesehen von einigen alten Bekannten fanden wir meist Neues, und wenn auf den Gruppenbildern S. 19, 24, 51, 106 die Gesellschaft etwas sehr gemischt aussieht, so ist dieser kleine Fehler ohne Bedeutung gegenüber der Thatsache, daſs die Körperverhältnisse nicht verzeichnet sind und die Technik des Holzschnittes gut ist.

Groſs-Lichterfelde bei Berlin. F. Kränzlin.

---

1) O. Reichel, Die Grundlagen der Arithmetik unter Einführung formaler Zahlbegriffe. Hilfsbuch für den Unterricht. Teil I: Natürliche, algebraische gebrochene Zahlen. Berlin, Haude u. Spener, 1886. 32 S.

Die Empfindung der Schwierigkeit, die Arithmetik auf sicheren Grundlagen aufzubauen, hat den Verfasser veranlaſst, die Entwickelungsgeschichte der Wissenschaft über diese Frage zu studieren, und da „sowohl das Negative als das Imaginäre sich zuerst als etwas rein Formales in die Arithmetik eingedrängt haben", so hat der Verf. versucht, „eine strenge und einheitliche — also auch den Zwecken der Schule entsprechende — Begründung der Arithmetik zu geben in einer nur den Begriff rein formaler Zahlen zulassenden Darstellungsweise". „Früchte langjährigen Ringens sind es, die auf den wenigen Seiten zusammengefaſst werden."

Hat auch die Begründung eines einzelnen mathematischen Resultates, was Schärfe der Schlüsse und Bestimmtheit der Defi-

nitionen angeht, mit dem geschichtlichen Gange wenig zu thun, so macht doch jeder an sich selbst immer wieder die Erfahrung, dafs erst die Kenntnis der historischen Entwickelung in vielen Punkten ein tieferes Verständnis ermöglicht, und dafs auch für die Darstellung mancher Theorieen in der Schule oft die Geschichte die besten Anhaltspunkte liefert. Der Verf. giebt nun nur die Resultate seiner Beschäftigung mit der Geschichte. Nur die Behandlung der rationalen reellen Zahlen liegt vor uns — das Irrationale und Imaginäre ist einem späteren Teile vorbehalten —, aber das Ganze ist aus einem Gufs.

Eine unbenannte Zahl ist nichts als ein Teil des eine benannte Zahl darstellenden Zeichens. Bei der Addition ganzer Zahlen wird die Möglichkeit der gruppenweisen Verbindung als das Wesentlichste in den Vordergrund gestellt. Es folgt die Multiplikation und erst dann in paralleler Behandlung die Subtraktion und Division ganzer Zahlen. Nun ergeben sich von selbst auch schon im Zahlenkreise unter 100 bei Verbindungen von drei Zahlen die negativen Zahlen und die Brüche. Soll nicht $5-9+7$ statt $5+7-9$ oder $(3:2)\cdot 8$ statt $(3\cdot 8):2$ ebenso möglich sein wie dieselben Verbindungen anderer Zahlen mit gleichen Zeichen? Könnte hier nicht vielleicht der Elementarunterricht dem spätern in angemessener vorsichtiger Weise mehr vorarbeiten, als es jetzt geschieht? Neben der Sicherung der mechanischen Schlagfertigkeit darf sicher auch das verständige Einleben in die Zahlengesetze Anspruch auf Berücksichtigung erheischen. Die Rechnung mit nicht positiven Differenzen, mit nicht ganzen Brüchen wird so eine Folge der Erweiterung der ursprünglichen Definitionen und nichts als eine kleine Änderung der bisherigen Ausdrucksweise. Der Nimbus des Negativen zerfällt, der Quotient, das Verhältnis, der Teil, der Bruch sind nur verschiedene Namen für dieselbe Verbindung zweier unbenannten Zahlen. Die Rechnung mit benannten Zahlen aber ist auf die mit unbenannten gegründet. Die Übersicht über das behandelte Zahlengebiet ist so erleichtert. Heute ist das alles nichts Neues mehr, aber in dieser konsequenten Darstellung, in diesem allmählichen Fortschritt in Lehrbüchern selten zu finden. Der Übergang von den nicht positiven Differenzen und den nicht ganzen Brüchen — ist nicht schon dieser Ausdruck charakteristisch? — zu den algebraischen Zahlen ergiebt sich ohne Schwierigkeit. Das Büchlein schliefst mit dem Nachweis, dafs die vorher aufgestellten Gesetze ihre Giltigkeit behalten, wenn der Buchstabe, das allgemeine Zahlzeichen, eine beliebige reelle rationale Zahl bedeutet. „Zweckmäfsigkeitsgründe in Bezug auf die Darstellung" haben uns allein bis zu dieser Erweiterung geführt.

An redaktionellen Änderungen ist nur eine vorzuschlagen: § 8 am Ende: subtrahieren von und dividieren durch „einander" ist leider der Aufmerksamkeit des Verf.s entgangen.

Zum Schlufs mag noch die Überzeugung Ausdruck finden, dafs niemand, der für strenge und einheitliche Begründung auch der Elemente Interesse hat, von dem Werkchen ohne Befriedigung scheiden wird.

2) F. Henrich, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra mit zahlreichen Aufgaben und einem Anhange, der systematisch geordnete Gleichungen enthält, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Zweite, umgearbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, Chr. Limbarth, 1886. II u. 288 S. 3 M.

„Die Zahl ist eine nach einer bestimmten Einheit gemessene gerade Linie“ beginnt der erste Abschnitt. Dieser Satz hat wohl die Form einer Definition, ist aber keine solche. Eine Zahl ist einmal keine Linie und zum Messen hat man den Begriff der Zahl nötig. Statt dessen, sagt der Verf., kann man aber auch setzen: „Das Bild der Zahl ist eine nach einer bestimmten Einheit gemessene gerade Linie“, ohne dafs die gewählte Darstellungsweise geändert zu werden braucht. Bei der Addition positiver und negativer Zahlen — denn diese werden von vorn herein eingeführt — wird der Satz über die Vertauschbarkeit der Summanden allgemein aufgestellt, obwohl er nur für zwei Summanden bewiesen ist. Die Regeln werden z. B. bei der Subtraktion rein mechanisch gefafst. Unter den Teilbarkeitsregeln fehlt die für die Zahl 11. Die Dezimalbrüche werden nach den Brüchen behandelt und auf die Bruchgesetze gestützt selbst in dem Beweise zu den Additionsregeln. Ein abgekürzter Decimalbruch wird gegen den Gebrauch als „Näherungswert“ bezeichnet. Die abgekürzte Addition und Subtraktion fehlt, wie die Angabe einer Fehlergrenze bei den übrigen abgekürzten Rechnungen überhaupt. Die Kürzungen, die z. B. bei den Quadratwurzeln durch die österreichische Art der Subtraktion sich ergeben, werden gar nicht erwähnt. Wie der Verf. aber S. 104: $845^3 - \sqrt{976}$ mit Logarithmen, also doch wohl mit den höchstens gestatteten fünfstelligen, auf 12 geltende Ziffern gefunden, ist Geheimnis. Nach den 7 Rechnungsoperationen erscheinen die Reihen; dabei ist die Definition der arithmetischen Reihen höherer Ordnung zu eng, weil die Anfangsglieder bei der Bildung der höheren immer gleich denen der niederen gewählt werden. Eine unendliche geometrische konvergierende Reihe, liest man S. 121, ist eine solche, bei welcher das Glied, welches unendlich weit vom Anfang entfernt ist, null ist. Welches Glied ist unendlich weit entfernt? Gerade der mathematische Begriff „unendlich“ bedarf einer sehr bestimmten Umgrenzung, und verleitet die obige Erklärung der geometrischen konvergierenden Reihe nicht gerade zu der falschen Vorstellung, dafs auch die Reihe 1, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ ... konvergent sei? In der Zinseszinsrechnung ist stets 1,0p für $1 + \frac{p}{100}$ gesetzt. Die S. 123 dafür gegebene Begründung kann die Zulässigkeit der Bezeichnung nicht erweisen. S. 126 fehlt in

der Rentenaufgabe die bestimmte Angabe des Zahlungstermins für die Rente. Die Bildungsregeln für die Permutationen u. s. w. sind nicht deutlich. Der Nachweis, dafs die binomische Reihe auch für beliebige Exponenten giltig bleibt, darf nicht durch den Hinweis auf die höhere Mathematik abgeschoben werden. Die angegebene Berechnung von log 3 mittels der Kettenbrüche ist doch wohl zwecklos, der Paragraph über Lebensversicherungen, z. B. in den Aufgaben 5—8, viel zu eingehend.

Mehr als die Arithmetik spricht die Algebra an; doch können bei den Gleichungen in dieser Darstellung die Gaufsschen Logarithmen und die Determinanten für die Schule füglich entbehrt werden. Bei den diophantischen Gleichungen vermifst man ungern neben der Eulerschen die Lösung mit Hilfe der Kettenbrüche. Die Lösung der quadratischen und kubischen Gleichungen wird algebraisch und trigonometrisch klar und vollständig gegeben, auch das Kapitel über Richtungszahlen und imaginäre Gröfsen ist angemessen, wenn auch etwas weitschweifig gehalten.|

Unter der grofsen Zahl von Aufgaben, die sich teils den einzelnen Abschnitten beigefügt, teils im Anhang zusammengestellt finden, sind eine zu grofse Zahl zu einfach gehalten, um den Schülern wirkliche Arbeit zu verursachen.

Kurz, was Schärfe der Begriffsbestimmungen und folgerichtigen Fortschritt anlangt, so ist das Reichelsche Werkchen entschieden im Vorteil. Liegt nicht endlich ein Widerspruch schon in der Bestimmung „für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht"?

3) Hubert Müller, Besitzt die heutige Schulgeometrie noch die Vorzüge des Euklidischen Originals? Eine Betrachtung. Metz-Diedenhofen, G. Scriba. 16 S.

In einer grofsen Reihe von Lehrbüchern, solchen des Verfassers, von Heinrici und Treutlein, von Petersen, Kruse u. a., in manchen Rezensionen, in einzelnen Aufsätzen liegen Vorschläge vor, die jetzige Schulgeometrie im ganzen oder in einzelnen Punkten zu ändern. Müllers Broschüre geht nun zum offenen Angriff über. Die Beantwortung der Titelfrage ist mit Recht verneinend ausgefallen. Obwohl mit der Zeit in dem Aufbau des Systems viele Änderungen vorgenommen sind, springt doch die Ähnlichkeit der Beweisformen der Lehrbücher mit denen des Euklidischen Werkes noch vielfach in die Augen. Dieser äufseren Übereinstimmung entspricht aber eine innere Verwandtschaft nicht. Der Verf. weist vielmehr beispielshalber an zwei der gebräuchlichsten Lehrbücher dieser Art, an Kambly und Mehler, nach, dafs die heutige Schulgeometrie die wesentlichste Eigenschaft der Elemente des Euklid, nämlich die allgemein gerühmte logische Konsequenz der Ableitungen, nicht mehr besitzt. Die „Starrheit", die Unbeweglichkeit der Lage, welche die Teile einer Figur gegen einander haben, ist eine wichtige Eigenschaft des Euklidischen Systems, indes schon der alte Meister war bei den Kongruenzsätzen genötigt, die Be-

weglichkeit zuzulassen. Mit diesem Prinzip der Starrheit hat die Geometrie gebrochen, und nur dadurch ist sie entwickelungsfähig geworden. Der Winkel wird meist durch Drehung erklärt, trotzdem aber behalten die Lehrbücher den Satz: „Nebenwinkel betragen zusammen zwei Rechte" bei, obwohl er in der Form „Nebenwinkel betragen zusammen einen gestreckten Winkel" eines Beweises nicht bedarf. Nun wird aber gar auch die Umkehrung dieses Satzes nach altem Schema z. B. bei Kambly bewiesen, und das ist um so schlimmer, als dieser Beweis zur Begriffserklärung des indirekten Beweises benutzt wird. Die Grundlagen sind geändert, trotzdem ist die äufserliche Nachahmung des Euklid noch jetzt am meisten beliebt, obwohl sie im schärfsten Gegensatz zur angenommenen Änderung der Grundlagen steht. Das alte Kreuz der Geometrie, die Parallelentheorie, wird meist durch den Grundsatz: „Durch einen Punkt ist nur eine Parallele möglich" beseitigt, aber dieser Satz bedarf, um anschaulich erkannt zu werden, wieder der Drehung einer Geraden um einen Punkt. Weshalb wird bei den Beweisen der folgenden Sätze nun nicht die Drehung benutzt, sondern ein Schematismus nach berühmtem Muster angewandt? Der Verf. schlägt als Ersatz den Grundsatz vor: Zwei gerade von einer dritten geschnittene Linien werden parallel oder konvergent, je nachdem die Gegenwinkel gleich oder ungleich sind. Geradezu eine Erschleichung ist es weiter, wenn der Winkel als „Richtungsunterschied" erklärt und auf dieses Wort die Sätze über Gröfsenunterschiede angewendet werden. Die Benutzung des Grundsatzes: „Durch zwei Punkte ist eine Gerade eindeutig bestimmt" ermöglicht die Zurückführung der 4 Sätze über Linien beim gleichschenkligen Dreieck auf einen. Am schlimmsten kommt der Mehlersche Beweis zum dritten Kongruenzsatz fort. Hier wird das Vermeiden der konsequenten Durchführung weniger Prinzipien zu Gunsten der Euklidischen Formen klar ins Licht gestellt; Euklid verfährt auch hier ganz anders. So zeichnet sich unsere Schulgeometrie geradezu durch den Mangel aller festen Regeln der Systematik aus und ist von dem Vorwurf der Inkonsequenz nicht frei zu sprechen. Die heutigen sogenannten Euklidischen Beweise sind es vielfach nicht wert, zum Verständnis der Schüler gebracht zu werden; denn oft gehört es zum vollen Verständnis der Beweise einzusehen, dafs sie mit den Grundlagen des Systems nicht im Einklang stehen.

Um den Gegnern der Reform nun die Möglichkeit zu entziehen, den Ruhm des grofsen Geometers als Schild zu benutzen, erklärt der Verf. rund heraus: Es handelt sich nicht um eine Reform der Euklidischen, sondern der Schulgeometrie. Die Hochschätzung der Elemente des Euklid wird durch die weitere Entwickelung der Schulgeometrie nicht geschädigt, da sich Wissenschaft und Schule von den Euklidischen Grundlagen abgewendet haben. Die Reform hat die volle Berechtigung, wo die Herstellung

der Einheit zwischen den Grundlagen und dem Aufbau des Systems bezweckt wird.

Die Lektüre des Schriftchens ist den weitesten Kreisen zu empfehlen. Die Reformfrage wird dadurch mehr in Flufs kommen und ihre endliche Erledigung der Schule zu grofsem Segen gereichen. Es handelt sich nun weiter um die Frage, wie sich etwa die Reform zu gestalten habe. Dafs ein Versuch der praktischen Durchführung neuer Prinzipien nicht erfolglos sei, ja vielfache Anerkennung findet, zeigt das folgende Werk des Verf.s, das jetzt nach kaum drei Jahren in zweiter Auflage vorliegt.

4) Hubert Müller, Die Elemente der Planimetrie. Ein Beitrag zur Methode des geometrischen Unterrichts. Zweite Auflage. Metz-Diedenhofen, G. Scriba. IV u. 75 S.

Ref. hat schon die erste Auflage mit Freuden in dieser Zeitschrift (1884 S. 171) begrüfst und kann jetzt nur von neuem für sein damaliges Urteil eintreten. Nach dem vorstehenden ausführlichen Bericht über die kleine Broschüre und dem früheren Referat genügt es jetzt hervorzuheben, dafs die Verschiebung der Lehre von den geometrischen Örtern an eine spätere Stelle eine nicht ganz unbeträchtliche Umstellung in den ersten Abschnitten zur Folge gehabt hat. Die Sammlung der Übungsaufgaben ist etwa um die Hälfte vermehrt. Da für die Zukunft der Verf. verspricht, dafs die Planimetrie die unbedingteste Stetigkeit der Entwickelung zeigen werde, so kann das Büchlein den Fachgenossen wieder nur auf das dringendste zur Beachtung und Einführung empfohlen werden.

Berlin. M. Schlegel.

P. Meutzner, Lehrbuch der Physik im Anschlufs an Prof. Weinholds physikalische Demonstrationen und Vorschule der Experimentalphysik. Ein Leitfaden für den physikalischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit zahlreichen Holzschnitten. Leipzig, Fues' Verlag, 1887. XVIII u. 286 S. 2,40 M.

Das vorstehende, trotz vortrefflicher und reicher Ausstattung im Vergleich zu andern ähnlichen recht billige Lehrbuch hat in vielen Beziehungen sehr wesentliche und vorteilhafte Eigentümlichkeiten. Es ist nämlich ausdrücklich als Schulbuch gedacht und nicht zum Selbststudium bestimmt. Es soll daher durchaus nicht den Lehrer ersetzen, sondern nur das Nachschreiben oder gar das Diktieren unnötig machen. Daher giebt es nur das Notwendige, dagegen keine ausführliche Beschreibung der Apparate und Versuche, verweist aber auf die Abbildung derselben, die in sehr sauber und klar ausgeführten Holzschnitten gegeben sind und die im einzelnen zu erläutern nun eben Sache des Lehrers ist, was durch die hinzugefügten Buchstaben erleichtert wird. Nur bei einzelnen, schwierigeren Stellen, wie z. B. der Influenzmaschine, giebt der Verf. mit Recht eine ausführliche Beschreibung des

Apparates und Herganges, um den Schülern die genaue Wiederholung der zusammengesetzten Erscheinung zu ermöglichen. — Eine andere Eigentümlichkeit, welche der Verf. schon auf dem Titel bezeichnet hat, ist die stete Beziehung auf die bekannten ausgezeichneten Weinholdschen Werke: die physikalischen Demonstrationen und die Vorschule der Experimentalphysik. Wer freilich diese recht teuern Bücher nicht selbst besitzt oder auf der betreffenden Lehrerbibliothek findet, wird als Lehrer kaum in der Lage sein, das vorstehende Lehrbuch zu benutzen; denn fortwährend wird auf die in diesen Werken angegebenen Versuche, Apparate und Beispiele verwiesen. — Wir stimmen dem Verf. auch darin ganz bei, dafs die physikalische Lehrstunde nicht zu einer blofsen Stunde der angewandten Mathematik gemacht werde, die Mathematik nicht allzu sehr in den Vordergrund treten dürfe, und wir haben uns namentlich oft dagegen erklärt, dafs durch künstliche, unkontrollierbare Näherungen mathematische Formeln für physikalische Gesetze scheinbar auf elementarem Wege abgeleitet werden, die durchaus die Kenntnis höherer Mathematik voraussetzen, wie z. B. die Ableitung der Schwingungsdauer des Pendels, der Beweis des Foucaultschen Pendels u. a. Aber dafs die gegenseitige Beziehung der Mathematik und Physik auf einander gerade sehr wünschenswert sei, das wird gewifs auch der Verf. nicht bestreiten wollen, und so hat er es auch nicht unterlassen, die mathematischen Formeln, soweit es durch einfache, elementare Betrachtungen thunlich war, abzuleiten; wo dies aber nicht ohne Einflufs mathematischer Schärfe möglich war, hat er dieselben nur historisch angegeben.

Der ausführlicheren Behandlung der einzelnen Teile der Physik schickt der Verf. eine Einleitung voraus, die aber, wenn sie gleich nur 16 Seiten umfafst, doch mehr als die blofsen allgemeinen Eigenschaften der Körper giebt, indem sie z. B. das Parallelogramm der Kräfte, das Gesetz der kommunizierenden Gefäfse, das Barometer, das Mariottesche Gesetz bringt. Sie bildet also gewissermafsen eine Propädeutik der Physik, für welche wir immer lebhaft das Wort ergriffen haben. Freilich ist sie als solche recht dürftig; denn in eine derartige Propädeutik würde u. E. unbedingt eine kurze Erwähnung des Thermometers, das einfache Hebelgesetz, das Gesetz der Spiegelung u. a. gehören, Gesetze, die bei der Erklärung zahlreicher Versuche immer als bekannt vorausgesetzt werden müssen; dagegen würden wir das Mariottesche Gesetz, welches trotz seiner Einfachheit doch bei der Anwendung sich als schwer verständlich erweist, erst in den späteren Abschnitt verwiesen haben. — In neuerer Zeit haben die physikalischen Lehrbücher für die höheren Lehranstalten auch ausdrücklich Abschnitte über Chemie, mathematische Geographie und Meteorologie aufgenommen. Wir haben uns wiederholt darüber ausgesprochen, dafs die Erklärung der bekanntesten und wichtigsten, uns immer-

fort entgegentretenden Erscheinungen aus diesen Gebieten den Schülern unserer Gymnasien nicht vorenthalten werden dürfe und dafs die Behandlung dessen, was aus diesen Kapiteln auf die Schule gehört, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zufalle. Der Verf. beschränkt sich dagegen auf die Physik im engeren Sinne. Er meint, der chemische Unterricht bleibe ungenügend, wenn ihm nicht ein ganzes Jahr mit zwei wöchentlichen Lehrstunden eingeräumt werden könne, und da ihm, wie er leicht einsieht, diese Zeit auf dem Gymnasium nicht bewilligt werden kann, so glaubt er, die Chemie ganz aufgeben und nur das zur Erklärung elektrischer Erscheinungen Notwendigste bei dieser Gelegenheit beibringen zu sollen. In dieser Beziehung sind wir mit dem Verf. gar nicht einverstanden. Wir meinen, dafs das, was die allgemeine Bildung der Gegenwart fordert, sich ganz erheblich über die chemischen Wirkungen der Elektrizität erstreckt — man denke nur an den Verbrennungsprozefs —, dafs aber sowohl die wichtigsten Grundgesetze der Chemie als auch die alltäglichen chemischen Prozesse, wenn man nur nicht eine Besprechung der einzelnen Elemente verlangt, sich recht wohl in einem Semester bewältigen lassen. — Noch mehr müssen wir es aber tadeln, dafs der Verf. selbst die meteorologischen Erscheinungen ganz unberücksichtigt läfst; vergebens suchen wir etwas über die Niederschläge in der Atmosphäre, über die Winde, den Regenbogen u. s. w., ebenso wenig findet sich etwas über Gletscher, vulkanische Erscheinungen u. dergl. Meint der Verf. nicht, dafs „der Jurist, der Philologe, der Theologe es seiner alma mater dereinst wenig Dank wissen werde“, dafs sie ihm über alle diese Erscheinungen des täglichen Lebens nichts gelehrt hat, während sie ihm manches gegeben hat, was nur als Grundlage eines späteren Studiums der Physik sich verwerten läfst?

Was die Anordnung betrifft, so würden wir es vorgezogen haben, die Wärme ans Ende zu stellen, vorausgesetzt, dafs die elementarsten Sätze derselben über die ausdehnende Kraft der Wärme, die guten und schlechten Wärmeleiter, die Veränderung des Aggregatszustandes in eine vorausgeschickte Propädeutik aufgenommen wären. Einerseits macht es die enge Verbindung, welche zwischen den Licht- und Wärmestrahlen besteht, wünschenswert, diese beiden Teile nicht weit von einander zu trennen, und zwar die Optik der Wärme vorausgehen zu lassen, weil viele gleichartige Erscheinungen sich in der Optik viel besser erklären lassen, da die Lichtstrahlen in ihrer Regelmäfsigkeit sich dem Sinne unmittelbar darbieten. Die schwierige Auffassung der Verschiedenheit der Aggregatszustände infolge der durch die Wärme bewirkten Bewegung der Moleküle, die ebenso schwierige der mechanischen Wärmetheorie, der Verwandlung der Wärme in Arbeit und umgekehrt scheinen es zu fordern, dafs diese Teile erst am Schlusse des physikalischen Kursus behandelt werden; dann bietet

sich aber auch hier die beste Gelegenheit, in einem wiederholenden Überblick über die gesamte Physik die Verwandlung der Kräfte in einander zu besprechen. Freilich die vom Verf. in den letzten Paragraphen auf vier Seiten behandelten Erscheinungen der Interferenz, der Beugung, der Polarisation stehen gewifs an Schwierigkeit den oben bezeichneten nicht nach. Sie überschreiten aber, wenn sie erklärt, und nicht blofs einer gewissen Vollständigkeit zuliebe historisch aufgeführt werden sollen, u. E. das, was billig der Fassungskraft unserer Schüler zugemutet werden darf, so dafs wir sie stets der Universität überlassen haben.

Auf Einzelheiten einzugehen ist insofern bedenklich, als das Buch in seiner ganzen Anlage auf die Ergänzung durch den Lehrer berechnet ist, so dafs der Verf. angenommen haben wird, dafs das, was hier oder da etwa vermifst wird, dem Lehrer zufalle. Doch gestehen wir gern, dafs uns nur wenige einzelne Stellen Anstofs gegeben haben.

Züllichau. W. Erler.

H. Strack und O. Zöckler, Kurzgefafster Kommentar zu den heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes, sowie zu den Apokryphen. Nördlingen, C. H. Beck, 1886. gr. 8. Neues Testament. Erste Abteilung: Die Evangelien nach Matthäus, Markus und Lukas, erläutert von Nösgen. XIII u. 424 S. 5,50 M. Zweite Abteilung: Das Evangelium nach Johannes und die Apostelgeschichte, erläutert von Luthardt und Zöckler. VIII u. 284 S. 4,50 M.

Die Ankündigung des Strack-Zöcklerschen Kommentars erweckte nicht geringe Erwartungen. Er will in erster Linie dem im Amt stehenden Geistlichen dienen, der nicht in der Lage ist, allen Fortschritten der Exegese an der Hand der Monographieen und gelehrten Einzelkommentare zu folgen, und ein Handbuch zur gesamten Bibel wünscht, das ihm die Ergebnisse der gelehrten Arbeit zugänglich macht, ohne ihm zuzumuten, durch alle exegetischen und kritischen Wirrgänge mit hindurch zu folgen. In zweiter Linie hat das Werk die Theologiestudierenden im Auge, indem es sie anregen will, die heiligen Schriften wieder in ihrer Gesamtheit und organischen Aufeinanderfolge zu studieren. Es hofft endlich auch solchen Laien, die eine höhere Stufe theologischer Bildung erstreben, ein brauchbares Mittel zur Orientierung in der Schrift zu werden. — Ein kurzgefafster, streng wissenschaftlicher Kommentar, der gröfsere Bibelfestigkeit und Bibelfreudigkeit verbreiten möchte, fände sicher, obwohl es nicht an vorzüglichen, wissenschaftliche Forschung würdigenden Bibelwerken zumal für das N. T. fehlt, eine freundliche Aufnahme. Die Anerkennung aber, welche der exegetischen Arbeit dieses Jahrhunderts zu teil wird, „sie habe Ergebnisse zu Tage gefördert, welche zur Berichtigung nicht allein einer grofsen Anzahl von Einzelanschauungen, sondern auch zur neuen Erfassung zahlreicher Hauptprobleme geführt

haben“, ist nicht geeignet, die erste hoffnungsvolle Stimmung zu steigern, da jener Satz die Wendung nimmt, sie sei „nicht begleitet gewesen von einer Wiedererweckung jenes Bibelverständnisses und jener Hochachtung vor den heiligen Schriften, welche das nicht genug zu schätzende Erbteil früherer Zeiten in unserer evangelischen Kirche bildeten“. Wie ungerecht und übertrieben ist dieser allgemein ausgesprochene Vorwurf! Solch absprechendes Urteil über eine aufserordentlich grofsartige Arbeit, welche ohne innere Begeisterung gar nicht hätte unternommen werden können, richtet sich selbst. Nicht oft genug kann es gesagt werden, dafs die christliche Religion, welche in einzigartiger Geistigkeit unerreichbar erhaben ist, durch wissenschaftliches Forschen nicht geschädigt wird. Ja, schlimm stände es um das Christentum, um die Bibel, wenn die strengste Kritik ihnen wirklich gefährlich würde. Oder mufs etwa der Kritiker sein Herz stets auf den Lippen haben? Ihn warnt vielleicht das Wort Jesu: „Es werden nicht alle, die Herr, Herr zu mir sagen, in das Himmelreich kommen.“ Bezeichnender Weise klingt durch die Vorbemerkung zu den neutestamentlichen Abteilungen des Werks das im Prospekt gegebene Versprechen, die Leser auf die Höhe der wissenschaftlichen Erkenntnis unserer Zeit zu führen, nicht mehr hindurch — und das Luthardtsche Organ (d. Theol. Litt. Bl.) erklärt in der Besprechung der ersten Abteilung höchst geschmackvoll, „die Durchwatung der modernen Wissenschaftsflut“ sei nicht mehr nötig. Eine so bedeutsame Kritik ist natürlich sofort auf dem Umschlag der zweiten Abteilung abgedruckt worden.

Was der Prospekt über die „Form“ des Kommentars sagt, ist treulicher durchgeführt worden, erregt aber in andrer Hinsicht gerechtes Befremden. Den Kern des Ganzen soll die wortgetreue Übersetzung des Schriftwortes bilden. Eine wortgetreue Übersetzung! Wie konnte man wagen, Geistlichen, Studierenden das zu bieten? Wissenschaftlicher Sinn wird die Theologen immer wieder zum heiligen Original treiben. Sonst aber nehmen sie lieber die unvergleichliche Luthersche Übersetzung in die Hand als diese nicht immer glückliche wortgetreue. Wie viel Raum hätte in dem „kurzgefafsten Kommentar“ für eine eingehendere Erklärung, für eine ernste Erörterung der wirklich schwebenden wissenschaftlichen Fragen gewonnen werden können!

Um diese wortgetreue Übersetzung soll sich „die Erläuterung in der Weise gruppieren, dafs die zum Einzel-Verständnis nötigen Bemerkungen als Fufsnoten angemerkt werden, während der Gedankeninhalt und Gedankenfortschritt in zusammenhängenden Ausführungen teils die Übersetzung einleitet, teils ihr nachfolgt“. Warum aber diese Trennung der erläuternden Ausführungen? Sie wird hier doppelt störend, da die einzelnen Schriften in unzählige Abschnitte zerrissen sind und jedem einzelnen Abschnitte einleitende und meist auch abschliefsende Bemerkungen beigegeben

werden, gegen die nicht selten der Vorwurf erhoben werden mufs, dafs sie nutzlose Wiederholungen sind. Nur Zöckler hat in der Apostelgeschichte fast stets die Ausführungen zu den einzelnen Abschnitten zusammengefafst. „Beim Studium", heifst es in der Vorbemerkung, „empfiehlt es sich, der aufmerksamen Lesung der den einzelnen Schriftabschnitten vorangestellten kurzen Inhaltsübersichten oder Erläuterungen einleitender Art in der Regel eine zweimalige Durcharbeitung des Grundtextes des betreffenden Abschnittes folgen zu lassen: zuerst an der Hand unserer denselben möglichst wortgetreu wiedergebenden Übersetzung, sowie der dieselbe begleitenden teils exegetischen, teils kritischen Glossen, sodann nochmals in Verbindung mit der Lesung der dem Abschnitt am Schlufs beigegebenen zusammenhängenden Ausführungen." Ich würde diejenigen bedauern, welche sich in solcher Weise bevormunden lassen, und ich fürchte, dafs in diesem Falle infolge der unbelohnten Mühseligkeit die Freudigkeit des Arbeitens in der hl. Schrift sehr beeinträchtigt wird; denn die Glossen sind (von vielen einzelnen Ausstellungen abgesehen) im ganzen dürftig, der Reproduktion des Gedankenganges wäre durchaus gröfsere Wärme zu wünschen, auf die schwierigsten und interessantesten wissenschaftlichen Probleme weisen die kurzen Einleitungen in unzulänglicher Art hin. Wer nach dem Prospekt hofft, dafs der Kommentar „auf der Höhe der wissenschaftlichen Erkenntnis unserer Zeit" steht, wird bald zu seiner Enttäuschung erfahren, dafs dem nicht so ist.

Ein wissenschaftlicher Schein wird dadurch hervorgerufen, dafs oft genug auch Namen von kritischen Theologen genannt sind; einen Begriff aber von der kritischen Arbeit dieses Jahrhunderts, besonders der letzten Decennien kann man sich an keiner Stelle machen. Das soll eine Zusammenfassung der „Ergebnisse der gelehrten Arbeit" sein, wenn vieles ganz einfach ignoriert, vieles ohne weiteres blofs negiert wird?

So gewandt und leicht Nösgen arbeitet, seine neueste Leistung kann ich nicht als gelungen bezeichnen. Sehr gern macht er seinen Gegnern den Vorwurf der petitio principii, — fast scheint es, als ob er dadurch ein Recht erworben zu haben glaubt, willige Einstimmung in seine unbewiesenen Behauptungen zu verlangen. Über das synoptische Problem orakelt er: „Einzig und allein die Annahme der Gründung eines jeden Evangeliums auf einen andern Zweig der gemeinsamen apostolischen Überlieferung macht sachlich und sprachlich ebenso die Übereinstimmung der Evv. mit- wie deren Abweichung voneinander soweit verständlich, als dies bei Produkten aus einer so fernen und dunklen Zeit möglich ist." Höchst überraschend war mir der originelle Einfall, dafs es sich zwar im Beginn der evangelischen Schriftstellerei nur um Privataufzeichnungen handle, dafs aber bei den kanonischen Evangelien, welche auf jenen Privat-

aufzeichnungen beruhen, der heilige Geist seine Hand im Spiele habe. So lassen sich denn auch alle Konsequenzen des altmodischen Inspirationsbegriffes festhalten. Alles, was in den Evangelien berichtet wird, ist historisch: die Kindheitsgeschichten des Matthaeus wie die des Lukas, die Versuchungsgeschichte, die Totenauferweckungen, die beiden wunderbaren Speiseberichte, die Parusiereden! Nösgen weifs oft genug das Fehlende zu ergänzen („der Aufenthalt der Eltern Jesu und des Kindes in Ägypten kann nur ein kurzer gewesen sein"), er weifs die geheimen Wege der göttlichen Vorsehung aufzudecken (die Magier schenken bekanntlich Gold, Weihrauch, Myrrhen —: „nach Gottes vorschauendem Willen boten sie den armen Eltern damit die Mittel zum Unterhalt dar während des sofort nötigen Aufenthaltes im fremden Lande")! Bald sind, wie er es gerade braucht, die leisesten (oft nur gesuchten) Andeutungen von höchstem Gewicht, bald aber sind selbst genaue örtliche und zeitliche Angaben nicht zu berücksichtigen. Die Bergpredigt, so werden wir u. a. belehrt, gehört dorthin, wo sie im Lukasevangelium steht, sie folgt auf die Apostelwahl, Matthaeus hat sie also chronologisch nicht richtig eingeordnet, aber das, was Matthaeus darauf berichtet, schlofs sich auch wirklich unmittelbar zeitlich an. So ist denn schliefslich Matthaeus schon Mitglied des engsten Jüngerkreises — noch vor seiner Bekehrung! Um Gründe ist Nösgen nie in Verlegenheit, er merkt nur nicht, dafs zuweilen seine Gründe recht wenig zusammenstimmen. Matthaeus bleibt z. B. bei der Matth. 8, 23—27 geschilderten Fahrt auf seinem Zollamt zurück und bietet deshalb einen kürzern Bericht, — wenige Seiten später (S. 54) werden seine Kürzungen in ganz anderer Weise motiviert. Als recht charakteristisch hebe ich nur noch hervor, dafs nach Nösgen Jesus behufs Unterweisung der Jünger in den Grenzlanden umherwandelt, dafs in den Worten (Matth. 14, 12f.: „sie brachten Jesu die Nachricht. Als Jesus aber es hörte", nach Nösgens Übersetzung) „es hörte" nicht auf „die Nachricht" zu beziehen ist, und dafs Matthaeus (Kap. 21) bei der Tempelreinigung einmal wieder nicht das chronologische Verhältnis betont habe. Eine Differenz zwischen Matthaeus und Marcus durfte ja nicht zugestanden werden, deshalb „ist es klar", dafs die Worte „Jesus ging in den Tempel und trieb Käufer und Verkäufer aus" nicht besagen, er trieb sie sofort aus, sondern — am folgenden Tage, als er wiederum den Tempel besuchte!

Luthardt wandelt in der Erläuterung des Johannesevangeliums bekannte Pfade. Er behauptet, dafs der Unterschied zwischen der synoptischen und der johanneischen Berichterstattung über Jesu Person und Wirken nicht unvereinbar sei, sondern sich, „richtig gewürdigt, schliefslich zu einem zusammenstimmenden Bilde füge". Eine gewisse Umgestaltung der Reden Jesu durch den Evangelisten scheint er zugeben zu wollen, die

Geschichtsdarstellung aber rettet er durch harmonisierende Kunststücke (so mufs Jesus erst später in Galiläa auftreten, eine judäische Wirksamkeit mufs vorausgehen), durch gewagte Behauptungen (wie etwa: „für den Eindruck und Erfolg der Wirksamkeit Jesu ist anerkanntermafsen [?] ein Jahr nicht genügend) und durch die völlige Ignorierung des in meinen Untersuchungen über das Johannesevangelium erbrachten Nachweises, dafs der Verfasser des 4. Evangeliums zumeist dem Lukas Schritt für Schritt folgend seine Vorlage gelegentlich irrtümlich aufgefafst hat.

Mit Zöckler kann ich mich eher verständigen; ich stimme mit ihm nicht blofs in der Annahme, dafs das 3. Evangelium und die Apostelgeschichte denselben Verfasser hat, sondern zum Teil auch in der Auffassung des Grundcharakters und des Zweckes der Apostelgeschichte überein: gegen gewisse Einseitigkeiten der Tendenzkritik habe ich mich in der Programmabhandlung des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin 1885 erklärt. Das Lob, welches er der Apostelgeschichte spendet, kann ich mit geringer Einschränkung unterschreiben: „Als missionsgeschichtliche Urkunde gewertet, steht die Apostelgeschichte mit ihren scharfumrissenen Berichten über das Wirken eines Petrus, Philippus, Barnabas, Paulus einzig in ihrer Art unter den Erzeugnissen der altchristlichen Litteratur da. Ihr ist es zu danken, dafs die Missionsmethoden und -erfolge jener Jünger, insbesondere eines Petrus und Paulus, uns genauer und zuverlässiger bekannt sind als die Geschichte der sämtlichen nächstfolgenden Heroen der christlichen Missionssache bis zu Columba und Gallus, zu Wilfrid und Wilibrord“ (S. 146). Auch ich bin der Ansicht, dafs der Verfasser in einer weitern Abteilung seines Geschichtswerkes die spätere Wirksamkeit und das Ende des Paulus beschreiben wollte. Mit Recht bekämpft Z. eine zu frühe Datierung der Apostelgeschichte, aber, obwohl er selbst nicht soweit gehen will, hat er gegen die Wende des Jahrhunderts als Abfassungstermin bezeichnender Weise nichts Erhebliches beizubringen.

Trotzdem trifft auch ihn der Vorwurf, welcher im Eingang erhoben ist. Besonders „keck hingeworfen“ (um einen Zöcklerschen Ausdruck zu gebrauchen) ist Folgendes: „Wo die Angaben des Apostelgeschichtschreibers mit denen der paulinischen Briefe zusammentreffen, da erscheint die Übereinstimmung als eine ungezwungene, geringere Differenzen in der beiderseitigen Auffassung nicht ausschliefsende und ebendarum für den Verdacht künstlicher Mache keinerlei Anhaltspunkte darbietende. Denn wären diese Kongruenzen künstlich erfunden, so würden sie weit spezielleren und direkteren Charakter tragen, als dies beispielsweise bei den Berührungen zwischen 9, 19ff. und Gal. 1, 15ff., zwischen c. 15 und Gal. 2 u. s. w. der Fall ist. Vom Wortlaut der paulinischen Briefe bleiben alle diese Parallelen so

gänzlich fern. dafs man mit gutem Grunde sogar von einer Unbekanntschaft des Apostelgeschichtschreibers mit jenen Briefen, jedenfalls von seiner Nichtrücksichtnahme auf dieselben reden darf" (S. 143). Eine eingehende Beleuchtung dieser Sätze würde mich hier zu weit führen, ich verweise auf die oben erwähnte Programmabhandlung. Manche Differenzen der Apostelgeschichte mit andern neutestamentlichen Schriften, mit den ältesten Evangelien (z. B. der Jünger Rückkehr nach Galiläa aus Jerusalem betreffend) und besonders mit den paulinischen Briefen werden ganz verschwiegen oder durch höchst befremdliche Einfälle beseitigt. So spricht Z. zu 11, 30 die Vermutung aus, dafs Paulus, der mit Liebesgaben nach Jerusalem geschickt wurde, bei dieser Gelegenheit doch wohl Jerusalem selbst nicht betreten habe; oder zu 9, 20 (Paulus verkündigte Jesum in den Synagogen): „Wohl noch kein apostolisch missionierendes, sondern zunächst nur ein dialektisch disputierendes Eintreten für die Messianität Jesu". Über den „antijüdischen Charakter" der lukanischen und johanneischen Schriften setzt Zöckler wie seine Mitarbeiter sich leicht hinweg: Jesus ist entweder schon persönlich von dem Volke der Juden verworfen worden, — oder man hat bei dem Ausdruck „Juden" nur an die glaubensfeindlichen jüdischen Parteihäupter zu denken. In Wirklichkeit ist der Widerstreit mit den ältesten Evangelien ein sehr tiefgehender, — aber die „gläubige" Interpretationskunst ist darauf gerichtet, zu verwischen und umzudeuten. Alle biblischen Schriftsteller haben selbstverständlich ziemlich gleich Recht, doch nach bequemer Tradition ganz besonders die spätesten.

Als ein Zeichen gewissenhafter Arbeit und wunderbarer Geistesharmonie der drei Mitarbeiter an diesen beiden Abteilungen hebe ich noch hervor, dafs meine einschlägigen Schriften an keiner Stelle erwähnt werden.

Ich schliefse mit dem Wunsche, dafs die folgenden Abteilungen in höherm Mafse die in der Ankündigung rege gemachte Erwartung einer wissenschaftlichen Haltung dieses Kommentars erfüllen.

Berlin. August Jacobsen.

Erwiderung.

In der Beurteilung der Kleinpaulschen Rechenaufgaben (oben S. 47 ff.) kommen einige irrige Angaben und einige Sätze vor, welche leicht mifsverstanden werden. Diese zu berichtigen, ist der Zweck folgender Zeilen.

1. Nicht allein in der Vorrede zum ersten Hefte, sondern auch in den Vorreden zu den andern drei Heften finden sich die Grundsätze, denen ich bei meiner Arbeit gefolgt bin.

2. Die Ankündigung auf den Umschlägen ist nicht von mir, sondern, wie die Unterschrift zeigt, von der Verlagsbuchhandlung geschrieben.

3. Die in Parallele gezogenen Grundsätze aus den Vorreden des Rechenbuchs von Harms und Kallius und der Rechenaufgaben von Kleinpaul sind Grundsätze, welche sich in vielen älteren und neueren Rechenschriften finden und schon seit einer Reihe von Jahren vielen Rechenlehrern als Richtschnur dienen.

4. Hr. K. sagt: „In der Vorstufe — Zahlenkreis von 1 bis 1000 — giebt M. in der dritten Abteilung Aufgaben für die „leichtesten Bruchrechnungen", und unter ihnen schon die Addition und Subtraktion mit ungleichnamigen Brüchen." Dasselbe wird behauptet von der ersten Abteilung des ersten Heftes.

Bei „Addition und Subtraktion mit ungleichnamigen Brüchen" denkt man doch an das Aufsuchen des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen der gegebenen Nenner, an einen Hauptnenner, der vielleicht in die Hunderte und Tausende reicht. Die Kleinpaulschen Aufgaben behandeln indes auf den in Frage kommenden Stufen von den gemeinen Brüchen nur die Halben bis Zehntel; Brüche, deren Nenner gröfser ist als 10, kommen gar nicht vor. Die Sache verhält sich so: in den Text eingedruckte Holzschnitte veranschaulichen, dafs $\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{4}{8}$ etc.; daran reihen sich etliche Aufgaben, wie z. B. Halbe in Viertel, Achtel oder Zehntel zu verwandeln, Halbe und Viertel, Halbe und Zehntel zu addieren etc.

5. „Die abgekürzten Rechnungen", sagt Hr. K., „sind leider nicht eingehend genug behandelt: hier sollten die Verfasser von Rechenbüchern entschieden auch auf den Rechenlehrer selbst etwas Rücksicht nehmen, also durch vorgerechnete Beispiele ihm etwas Unterweisung geben, da diese Rechnungen noch nicht allgemein bekannt sind."

Mufs dieser Satz nicht so verstanden werden, vorgerechnete Beispiele fehlen hier in dem Kleinpaulschen Buche? — Auch ich habe gefühlt, dafs beim abgekürzten Rechnen und einigen anderen Rechnungsarten das Rechenbuch dem Rechenlehrer zu Hülfe kommen müsse, darum an dieser Stelle, wie auch an einigen anderen Stellen, eine Ausnahme von der Regel gemacht und zu jeder Grundrechnung einige vorgerechnete Beispiele gegeben.

6. Die Kleinpaulschen Rechenaufgaben zeigen an mehreren Stellen eine „auffallende Ähnlichkeit" mit dem Rechenbuche von Harms und Kallius, sagt Hr. K. In wieweit diese Behauptung richtig ist, vermag ich nicht zu sagen, da ich das Rechenbuch von H. und K. nicht besitze und vor 5 Jahren nur einige Male durchgesehen habe; mufs aber bemerken, dafs ich bei der Bearbeitung der Kleinpaulschen Rechenaufgaben ganz meinen eigenen Weg gegangen bin und an eine Nachahmung des Rechenbuchs von H. und K. nicht gedacht habe. Die Ähnlichkeit beider Rechenbücher erstreckt sich daher auch wohl nur auf solche Aufgaben und Ausführungen, die durch ältere Rechenschriften oder durch den Seminarunterricht bereits Allgemeingut der deutschen Lehrer geworden sind.

7. Die Frage, „ob die Rechnung mit Decimalbrüchen aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen oder aus der Rechnung mit ganzen Zahlen abzuleiten sei", glaubte ich längst beseitigt. Die Decimalbrüche sind Brüche; man rechnet mit ihnen darum im wesentlichen ganz ebenso wie mit gemeinen Brüchen, mit dem Unterschiede, dafs man die Nenner nicht hinschreibt, und nicht wie mit ganzen Zahlen. Die Lösung der Aufgaben $\frac{7}{10}$ mal $\frac{19}{100}$ und 0,7 mal 0,19 erfolgt durch dieselben Schlüsse. — Die Behauptung des Rezen-

setzen, dafs die Rechnung mit gemeinen Brüchen zur Erklärung der Operation mit Decimalbrüchen nicht herangezogen sei, ist wohl nicht ernsthaft gemeint. Der zum Beweise angeführte § 12 des zweiten Heftes stellt sich die Aufgabe zu zeigen, dafs die Decimalbrüche, deren Entstehung und Bedeutung (Zehntel bis Millionstel) schon im ersten Hefte gelehrt wurde, Systembrüche sind.

8. Es können zwar alle Regeldetriaufgaben durch Schlüsse auf die Einheit gelöst werden; aber bei zusammengesetzten Aufgaben ist dies Verfahren nicht allein sehr weitläufig und umständlich, sondern es führt auch bei indirekten Verhältnissen oft auf ganz unnatürliche Schlüsse. In der einfachen Volksschule wird man sich allerdings auf die sichere Aneignung dieses einen Verfahrens beschränken müssen; aber gehobene Schulen, die doch auch beim geometrischen Unterrichte die Proportionen nicht entbehren können, werden ihren Schülern das kürzere und naturgemäfsere Verfahren, Lösung der Regeldetriaufgaben durch Verhältnisbestimmungen und Proportionen, nicht vorenthalten dürfen, zumal da das Hierhergehörige aus diesen Rechnungsarten von Kindern, welche die Bruchrechnung erfafst haben, sehr leicht begriffen wird.

Harburg. Fr. Mertens.

Replik.

Herr Mertens hat bereits auf einem Blatte, welches Bücheranzeigen aus dem Verlage von Heinsius in Bremen enthält, eine Erwiderung auf meine Anzeige des Kleinpaulschen Rechenbuches geschrieben. Den Ton, den er in derselben anschlägt, hat er wohl nur in der Voraussetzung gebraucht, dafs ich ihm auf seinem Wege nicht folgen würde und dafs die Leser seiner Erwiderung meine Anzeige an dieser Stelle nicht gelesen hätten. Ich habe natürlich hier nichts mit jener Erwiderung zu thun und werde mich nur darauf beschränken, die hier gegebene zu beantworten.

1. In der That enthält nicht nur die Vorrede des ersten Heftes, sondern auch die der andern Grundsätze, denen Hr. M. bei seiner Arbeit gefolgt ist; mir erschienen dieselben aber weniger wichtig als die von mir hervorgehobenen, und deshalb unterliefs ich ihre Besprechung, da ich doch in der Anzeige nicht die ganze Vorrede abdrucken lassen kann.

2. Wenn Hr. M. sagt, die Ankündigung auf den Umschlägen sei nicht von ihm, sondern von der Verlagsbuchhandlung geschrieben, so will ich ihm das recht gern glauben; sollte er dieselbe aber vor dem Drucke nicht einmal gelesen haben? Unaufgeklärt bleibt mir aber dann der Umstand, dafs sich in dieser Ankündigung eine Stelle befindet, die fast wörtlich mit einem Satz der Vorrede des Rechenbuches von Harms und Kallius übereinstimmt; es ist dies der erste der von mir in der Anzeige mitgeteilten.

3. Ich bin aufserordentlich weit davon entfernt zu behaupten, dafs die in der Vorrede des Rechenbuches von H. und K. aufgestellten Grundsätze sonst von keinem Rechenlehrer aufgestellt und befolgt würden. Aufgefallen ist mir aber die fast wörtliche Übereinstimmung derselben mit den Grundsätzen des Herrn M. Vor dem Drucke der Anzeige habe ich die gemachte Zusammenstellung vielen Personen vorgelegt, und alle ohne Ausnahme

haben die fast wörtliche Übereinstimmung konstatiert. Hr. M. allein scheint sich darüber nicht zu wundern und erklärt sie sehr einfach.

4. Die Einführung der Addition und Subtraktion ungleichnamiger Brüche in den Rechenunterricht der Vorschule habe ich im Zusammenhange mit den Multiplikationen und Divisionen mit nur einziffrigem Multiplikator und Divisor besprochen. Meine Meinung ging dahin, dafs die Rechnung auch mit solchen einfachen Brüchen wie Halbe, Viertel u. s. w. schwieriger und nicht so nötig sei, wie die Erweiterung der Multiplikation und Division auf mehrziffrige Multiplikatoren und Divisoren. Wenn Hr. M. anderer Ansicht ist, so kann ich ihn daran nicht hindern.

5. Allerdings hat Hr. M. bei den abgekürzten Rechnungen einige Aufgaben vorgerechnet, das eine vorgerechnete Divisionsexempel (16 b) stimmt sogar Ziffer für Ziffer wunderbarer Weise mit dem vorgerechneten Exempel in dem Rechenbuche von H. und K. S. 172, 8 b überein. Dennoch bin ich der Ansicht, dafs Hr. M. mit den wenigen Aufgaben die Sache nicht klar genug darlegt und so den darin nicht völlig sicheren Lehrer nicht genügend orientiert. Zudem spricht er kein Wort über die Fehlerbestimmung, die ja gerade deswegen so aufserordentlich notwendig ist, weil sie zeigt, dafs die abgekürzte Rechnung das Resultat ebenso genau ergiebt, wie das bei der Rechnung mit benannten Zahlen zu kürzende Resultat einer nicht abgekürzten Rechnung.

6. Hr. M. besitzt also das Rechenbuch von H. und K. gar nicht, er hat es vor fünf Jahren nur einige Male durchgesehen. Trotz dieser Versicherung kann ich meinen Ausspruch über die auffallende Ähnlichkeit vieler Stellen der beiden Rechenbücher nicht zurücknehmen. Da ich der Versicherung des Hrn. M. Glauben schenken mufs, so kann ich mir die auffallende Ähnlichkeit nur dadurch erklären, dafs er ein so ausgezeichnetes Gedächtnis hat, wie es nur wenig Sterblichen zu teil wird. Ich habe nämlich bei der genauen Durchsicht der Rechenhefte nicht nur viele auffallende Ähnlichkeiten, sondern auch viele Übereinstimmungen gefunden. Diesen Umstand erwähnte ich in meiner Anzeige gar nicht, weil mir die Gegenüberstellung der Stellen aus den Vorreden ausreichend erschien. Hr. M. zwingt mich aber durch die Versicherung, dafs er das Rechenbuch von H. und K. gar nicht besitzt, sondern nur vor 5 Jahren durchgesehen hat, dazu, auf jenen Umstand hier näher einzugehen und Beweise für sein ausgezeichnetes Gedächtnis zu geben. Schon oben erwähnte ich die völlige Übereinstimmung zweier vorgerechneter Divisionsexempel, die Beispiele für die abgekürzte Division sind. Ich setze aufserdem nun noch zwei Aufgaben her, die gerade durch ihre Verschiedenheit recht deutlich zeigen, dafs Hr. M. nur aus seiner Erinnerung geschöpft hat:

H. u. K. S. 239 Nr. 44 u. 45.	M. 3. Heft. S. 89 Nr. 30 u. 31.
In einem Fünfeck, dessen Ecken der Reihe nach A, B, C, D, E sein mögen, sind die Diagonalen AC = 7,50 m und AD = 8,40 m; die Abstände der Ecken B und D von AC betragen 3,20 m und 5,40 m; der Abstand der Ecke E von AD 2,50 m. Wie grofs ist die Fläche des Fünfecks?	In einem Fünfeck, dessen Ecken der Reihe nach a, b, c, d, e sein mögen, sind die Diagonalen ac = 7,5 m und ad = 8,4 m; die Abstände der Ecken b und d von ac betragen 3,2 m und 5,4 m; der Abstand der Ecke e von ad 2,5 m. Wie grofs ist die Fläche des Fünfecks?

In einem Sechseck, dessen Eckpunkte der Reihe nach A, B, C, D, E, F sein mögen, sind die Diagonalen AC = 5,60 m, AE = 6,50 m. Die Abstände der Ecken B und D von AC sind 2,50 m u. 4,20 m, die Abstände der Ecken F und D von AE sind 3,50 m und 5,60 m. Wie grofs ist die Fläche des Sechsecks?

Ein Acker hat die Gestalt eines unregelmäfsigen Sechsecks. Es sind die Diagonalen ac = 56 m, ae = 65 m. Die Abstände der Ecken b und d (hier fehlt von ac) sind 25 m und 42 m, die Abstände der Ecken f und d von ae sind 35 m und 56 m. Wie grofs ist der Acker?

7. Als „gründlicher Kenner der mathematischen Litteratur“ sollte Hr. M. wissen, dafs die Frage, ob die Rechnung mit Decimalbrüchen aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen oder aus der Rechnung mit ganzen Zahlen abzuleiten sei, durchaus nicht beseitigt ist. Man hat im Gegenteil in der neueren Zeit, wo die Einführung der decimalen Währungszahlen das Rechnen mit Decimalbrüchen in den Vordergrund stellte, sich mehr und mehr zu der Ansicht bekehrt, dafs die Rechnung mit Decimalbrüchen aus der Rechnung mit ganzen Zahlen abzuleiten sei. Schon der Umstand, dafs man schliefslich mit Decimalbrüchen genau so wie mit ganzen Zahlen rechnet, nötigte dazu. Im § 12 des 2. Heftes finde ich nun in der That nicht die Rechnung mit gemeinen Brüchen zur Erklärung der Rechnung mit Decimalbrüchen herangezogen, und daher kommt meine Vermutung, dafs Hr. M. ein Anhänger der neueren Methode sei. Seine Erwiderung, nicht aber der Inhalt des § 12, zeigt, dafs meine Mutmafsung falsch ist. Wie erklärt er denn aber die Division der Decimalbrüche? Auch durch die Division gemeiner Brüche? Ich habe nichts dergleichen gefunden.

8. Als „gründlicher Kenner der mathematischen Litteratur“ sollte Hr. M. wissen, dafs man jetzt ziemlich allgemein die Anwendung der Proportionen zur Auflösung von Regeldetriaufgaben aufgegeben und durch den viel einfacheren Schlufs auf die Einheit ersetzt hat. Ich habe bei meinem Unterrichte nicht bemerkt, dafs die Proportionslehre von Kindern, welche die Bruchrechnung erfafst haben, sehr leicht begriffen wird; dieselbe deshalb in den elementaren Rechenunterricht der höheren Schulen einzuführen, weil sie in der Geometrie gebraucht wird, halte ich nicht für nötig, sie findet in der Buchstabenrechnung viel eher ihre Stelle.

Berlin. A. Kallius.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die vierte badische Direktoren-Konferenz.

In Karlsruhe hat im Oktober v. J. die vierte badische Direktoren-Konferenz stattgefunden, deren Potokolle nun auch gedruckt vorliegen[1]). — Die Verhandlungen betrafen zunächst die Orthoëpie im Lateinischen, anhangsweise auch im Griechischen. Zu radikalen Änderungen, welche ja teilweise durch sichere Ergebnisse der Wissenschaft gerechtfertigt wären, haben sich die badischen Direktoren nicht entschliefsen können; so bleibt man also z. B. dabei, das c vor e und i wie z zu sprechen. Dafür wird aller Orten richtige Aussprache der langen und kurzen Vokale und reine Aussprache des t als t, nicht wie z, auch vor i mit folgendem Vokale, im Griechischen deutliche Unterscheidung der Diphthonge αι und ει, οι und ευ gefordert; während die von ɣ und ϑ nicht durchführbar erschien.

Die Verhandlungen über den Geschichtsunterricht bieten wenig Neues; der Lehrplan entspricht hier durchaus dem der meisten andern Staaten. Man hat sich darüber geeinigt, die alte Geschichte in der Sekunda bis zum Untergange des weströmischen Reichs, die des Mittelalters bis 1648, die der neuesten Zeit bis 1871 fortzuführen (die Zeit von 1815—1864 nur in kurzer Übersicht). Unter den Lehrbüchern fand das neue Buch von Egelhaaf viele Freunde, deren Zahl wohl noch wachsen wird, wenn in einer späteren Auflage einiges geändert wird (die seltsame Schreibung und Betonung der griechischen Eigennamen, eine allzuscharfe Hervorkehrung des konfessionellen Standpunktes). — Eingehend wurde über die von Biedermann vorgeschlagene Reform verhandelt, welcher überall die Kulturgeschichte zur Hauptsache machen will. Im ganzen hat sich die Konferenz dazu ablehnend verhalten, so wenig verkannt wurde, dafs das kulturhistorische Element einer sorgfältigen Berücksichtigung bedarf. — In Bezug auf die Abiturientenprüfung wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht bei der an vielen Orten übergrofs gewordenen Zahl der Examinanden eine schriftliche Prüfung in Form eines geschichtlichen Aufsatzes vorzuziehen sei. Da aber dadurch eine Umgestaltung der ganzen Prüfungsordnung bedingt wäre, so wird der darauf zielende Antrag jetzt schwerlich gesetzliche Geltung erlangen.

---

[1]) Karlsruhe, Braunsche Hofbuchdruckerei, 1887. 106 S. gr. 8.

Der dritte Gegenstand der Beratung war die Einführung einer andern lateinischen Grammatik. An allen badischen Gymnasien wird seit vielen Jahren nur eine Grammatik in den alten Sprachen und im Französischen gebraucht, und diese Uniformität hat sich unter den besonderen Verhältnissen des kleinen Landes bewährt; kaum ist von irgend einer Seite je der Wunsch laut geworden, sie aufzugeben. Nun hatte man an Ellendt-Seyffert ein in vieler Hinsicht sehr gutes und zuverlässiges Buch. Allein manche Ausstellungen dagegen waren doch berechtigt. Die Fassung der einzelnen Regeln ist zum teil keine glückliche — weder vom wissenschaftlichen noch vom pädagogischen Standpunkte. Auch enthält das Buch gar zu viel Einzelbemerkungen, welche füglich bei Gelegenheit der Lektüre vorgebracht werden können. Die grundsätzliche Abweisung aller Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung wird auch derjenige mifsbilligen, der davon nur ein Minimum, nur so viel zulassen will, als zur Erleichterung und Belebung des Unterrichts dient. So war man denn über Abschaffung der bisher gebrauchten Grammatik einig. Demnächst wurden die neueren Erscheinungen auf dem Gebiete der lateinischen Schulgrammatik durchgemustert. Dabei kamen die heftigen Angriffe zur Sprache, welche die Bücher von Holzweifsig und Stegmann erfahren haben. Die grofse Mehrzahl einigte sich schliefslich darüber, Stegmanns Schulgrammatik für die geeignetste zu erklären, zumal bei einer neuen Auflage Beseitigung manches Anstöfsigen in Aussicht steht. Jedenfalls wird an dem Grundsatze festgehalten, dafs für alle Klassen eine einzige Grammatik genügen mufs, und dafs es daneben eines stilistischen Handbuches in den Händen der Schüler nicht bedarf.

Ganz diesem Prinzip entsprechend, war bisher an den badischen Gymnasien der Gebrauch besonderer Bücher zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische und Griechische abgestellt gewesen. Während vor einigen Jahrzehnten die bekannten Stilübungen von Süpfle, teilweise auch die von Seyffert in Gebrauch waren, trat dann namentlich Köchly dafür ein, dafs der Lehrer selbst in stetem Anschlufs an den prosaischen Schriftsteller jedesmal den Text für die Übersetzungen ins Lateinische und Griechische entwerfen müsse, wozu er ja alle möglichen Hilfsmittel benutzen könne.

Auch die späteren Dozenten der Philologie in Heidelberg, zugleich Mitglieder des Oberschulrats — O. Ribbeck und C. Wachsmuth —, waren mit dieser Praxis völlig einverstanden, und so wurde dieselbe dann von der Behörde mit Zustimmung der Direktoren-Konferenz durchgeführt. Es ist ja die auf solchem Wege erreichbare Konzentration des Unterrichts ein Ziel, das nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Auch Eckstein hat sich im Gegensatz zu Ferd. Schultz und O. Jäger in der pädagogischen Encyklopädie aufs entschiedenste für den Fortfall der Übersetzungsbücher ausgesprochen. Den gleichen Gedanken verfolgte Perthes. — Die praktisch gemachten Erfahrungen sprachen keineswegs dagegen. Überall, wo wissenschaftlich tüchtige und eifrige Lehrer die Sache in die Hand nahmen, zeigten sich die besten Folgen; namentlich wurde auch sehr sichtbar, wie sehr die stete Beziehung der Schreibübungen auf die Schriftsteller dazu diente, ein gewisses Stilgefühl zu bilden. Freilich fehlte es auch nicht an Gegnern, und da auch sehr umsichtige Schulmänner die Übungsbücher in Schutz nahmen, so fand sich die Behörde veranlafst, den Gegenstand wieder auf die Tagesordnung der Direktoren-Konferenz zu setzen. Das Ergebnis war, dafs eine

ganz entschiedene Mehrheit für die oberen Klassen die neu eingeführte Übung festgehalten zu sehen wünschte und nur in besonderen Fällen eine Ausnahme für zulässig erklärte, dagegen in mittleren Klassen die Einübung der grammatischen Regeln mit Hülfe der Übersetzungsbücher für unbedenklich und in vielen Fällen für wünschenswert bezeichnete. So wird es denn nun wohl gehalten werden. Die Sache ist an sich wichtig und interessant genug und wird schwerlich in dem gegenwärtigen schwankenden Zustande bleiben. Aber es ist hier wie aller Orten, dafs Reformen sich nur selten durch die Behörde durchführen lassen, wenn das Bedürfnis derselben noch nicht allgemein zum Bewufstsein gekommen ist. Die Erfahrung wird jedenfalls eine sehr verbreitete sein, dafs die mündliche Übersetzung aus solchen Büchern ins Lateinische, da dieselbe meist mit dem übrigen Unterricht gar keinen Zusammenhang hat, aufserordentlich langweilig zu werden pflegt und den entschiedensten Widerwillen der Schüler zu bekämpfen hat. Besser wird es natürlich, wenn die Bücher im Anschlufs an bestimmte Schriftsteller gearbeitet sind. Aber wie selten findet ein einigermafsen selbständiger Lehrer einen Text, der ganz seinen Wünschen entspricht!

Aus den übrigen Verhandlungen der Konferenz erregen die Berichte der einzelnen Direktoren über die Erfolge der inzwischen erfolgten Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl in den unteren Klassen ein gewisses Interesse. Hier war für uns das Beispiel von Elsafs-Lothringen Veranlassung geworden, überall auf das geringste Mafs herabzumindern. So hat man in den unteren Klassen die Stundenzahl auf 28 herabgesetzt. In Tertia, wo am obligatorischen Zeichenunterricht festgehalten wird, sind nur drei mathematische Stunden geblieben; in Quarta nur acht lateinische. Nach den Erfahrungen der letzten drei Jahre wird nun allerdings behauptet werden können, dafs nicht gerade Wesentliches hat preisgegeben werden müssen. Anderseits aber wird ebenso feststehen, dafs der Jugend mit dem Erlafs von einer oder zwei wöchentlichen Schulstunden gerade in den unteren Klassen kein Dienst erwiesen worden ist. Denn da auf dieser Stufe der Schwerpunkt des Unterrichts in die Stunden selbst gelegt werden mufs, so bedeutet Verringerung derselben nur Vermehrung der Hausarbeit oder eine Beschleunigung des Lehrganges, welche dem einzelnen das Mitkommen erschwert.

Karlsruhe. C. Wendt.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XXIII[1]).

Der dreiundzwanzigste Band der preufsischen Direktoren-Versammlungen bringt den Bericht über die dritte Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein, die am 8., 9. und 10. Juni 1886 in Schleswig tagte. Es nahmen an ihr teil 22 Mitglieder, durch welche 6 Gymnasien, 2 mit Realgymnasien verbundene Gymnasien, 4 mit Realprogymnasien verbundene Gymnasien, 1 mit einer Realschule verbundenes Gymnasium, 1 Oberrealschule, 1 Realschule, 1 mit einem Realprogymnasium verbundenes Progym-

---

[1]) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886.

nasium, 6 Realprogymnasien der Provinz vertreten waren. Als Gast wohnte der Versammlung der Direktor einer höheren Bürgerschule in Hamburg bei. Den Vorsitz bei den Verhandlungen führte der Provinzialschulrat Dr. Köpke. — Es wurde über vier Gegenstände verhandelt.

I. Wie läfst es sich ermöglichen, dafs für den Unterricht in der neuesten Geschichte in der Gymnasialprima mehr Zeit gewonnen wird? Angenommene Thesen:

1. Die neueste Geschichte mufs in der Gymnasialprima gelehrt werden. Sie begreift zunächst den Zeitraum von 1815—1871; doch steht dem nichts im Wege, dafs auch auf Ereignisse, welche der Gegenwart näher liegen, der Blick gerichtet werde. — 2. Die neueste Geschichte ist wesentlich vom nationalen Standpunkte zu behandeln. — 3. Ihren Hauptinhalt bilden die Ereignisse der Jahre 1864—1871. — 4. Die Zeit von 1815—1864 ist wegen der beschränkten Zeit und der Schwierigkeit des Verständnisses für die Schüler summarisch zu behandeln. — 5. Die schleswig-holsteinsche Geschichte verdient in Schleswig-Holstein gröfsere Berücksichtigung. — 6. Von den aufserdeutschen Ereignissen sind, soweit es die Zeit erlaubt, diejenigen vorzüglich zu berücksichtigen, welche mit der deutschen Geschichte in näherer Verbindung stehen oder wesentliche Veränderungen in dem Staatensystem der Gegenwart hervorgebracht haben. — 7. Die Methode des Unterrichts in der neuesten Geschichte mufs im wesentlichen dieselbe sein, welche sonst in dem Geschichtsunterricht der oberen Klassen zur Anwendung kommt, die pragmatische, wenn auch der Umstand, dafs die Personen und Dinge, um welche es sich in ihr handelt, der nächsten Vergangenheit oder Gegenwart angehören, von dem Geschichtslehrer in besonderem Grade Mafs und Takt verlangt. — 8. Es ist wünschenswert, dafs der Unterricht in diesem Abschnitt mit dem letzten Quartal des zweijährigen Kursus beginnt. — 9. Zeit für die neueste Geschichte ist nicht durch Vermehrung der für den Geschichtsunterricht angesetzten Stunden zu gewinnen. — 10. Die Zeit ist auch nicht zu gewinnen durch Beschränkung der alten Geschichte im oberen Kursus des Gymnasiums auf die Untersekunda, noch durch vollständige Änderung des geschichtlichen Lehrplans. — 11. Die Zeit ist endlich nicht zu gewinnen durch gänzliche Beseitigung oder übermäfsige Beschränkung der Repetitionen der alten Geschichte und der Geographie. — 12. Die Zeit für die neueste Geschichte ist zu gewinnen einerseits durch sorgfältige Sichtung des Stoffes und zweckmäfsige Beschränkung in den früheren Perioden, sodann durch einige Änderungen in den bisher üblichen Grenzen des oberen Kursus. — 13. Das Pensum der Untersekunda umfafst die griechische Geschichte bis zur Diadochenzeit. Einzelne Partieen der orientalischen und ägyptischen Geschichte mögen in sie eingefügt werden. — 14. Das Pensum der Obersekunda enthält die römische Geschichte bis zum Untergange des weströmischen Reiches, die germanische Vorgeschichte eingeschlossen. — 15. Das Pensum der Unterprima umfafst die Zeit von 476—1648. — 16. Das Pensum der Oberprima geht von 1648—1871. — 17. Es ist wünschenswert, dafs die gebräuchlichen Hilfsbücher in Abgrenzung der Pensen und Kürzung einzelner Abschnitte den dargelegten Ansichten bald entsprechen.

II. Was läfst sich thun, um einen zweckmäfsigen Betrieb der Turnspiele zu sichern? Die angenommenen Thesen waren folgende:

1. Die Schule mufs die Turnspiele wegen ihrer grofsen Bedeutung für die körperliche und geistige Entwickelung der Jugend in grundsätzliche und geordnete Pflege nehmen. — 2. Die unerläfsliche Voraussetzung für Förderung der Turnspiele ist die Beschaffung geeigneter Spielplätze. — 3. Die Teilnahme der Schüler an den Turnspielen ist in jeder Weise zu fördern, aber keinem Zwang unterworfen. — 4. Die Lehrer sind zur Führung der Aufsicht verpflichtet. Der Aufwand an Zeit ist ihnen auf das Maximum ihrer Stunden anzurechnen und, wenn dies überschritten werden mufs, zu remunerieren. — 5. Für jede Turnspielabteilung ist eine besondere Spielzeit von wöchentlich zwei Stunden als Minimum anzusetzen. — 6. Einer Verkürzung oder Verminderung der festgesetzten Lehrstunden bedarf es nicht, da die Spiele körperlicher und geistiger Erfrischung dienen. — 7. Die Einrichtung eines neuen freien Nachmittags ist aus demselben Grunde und weil diese nur zur Überbürdung anderer Tage führen würde, unnötig. — 8. Die Einübung der Spiele ist in den Spielstunden vorzunehmen, jedenfalls nicht in den Turnstunden.

III. **Wie werden mit Rücksicht auf die körperliche und geistige Frische der Schüler die den verschiedenen Unterrichtsfächern zufallenden Lehrstunden und die Erholungspausen am zweckmäfsigsten auf die Schulzeit zu verteilen sein?** Die Debatte führte zu folgenden **Thesen**:

1. Diejenigen Fächer, welche die Sehkraft besonders in Anspruch nehmen (Schreiben, Zeichnen, Geographie, Naturbeschreibung), sind in die Zeit der besten Tagesbeleuchtung zu legen. — 2. Bei der Anordnung der Lektionen ist sowohl zu berücksichtigen, in welchem Grade dieselben die geistige Frische der Schüler beanspruchen, als auch in welchem Mafse sie anstrengen; schwierigere Lektionen sind den geeignetsten, leichtere den weniger geeigneten Zeiten zuzuweisen. — 3. Bei der Verteilung der Gegenstände auf die Schulzeit ist nach Wechsel derselben zu streben. — 4. Zwei Unterrichtsgegenstände, welche angestrengtes Schreibsitzen verlangen, dürfen in den unteren und mittleren Klassen niemals neben einander gelegt werden. — 5. Bei den sechs- und mehr als sechsstündigen Lektionen sind in allen Klassen sechs Stunden auf die einzelnen Tage zu verteilen. — 6. Bleibt die Zahl der Stunden hinter der Zahl der Wochentage zurück, so sind diese Stunden in allen Klassen am zweckmäfsigsten auf die korrespondierenden Tage der beiden Wochenhälften zu verteilen. — 7. Die Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage sind, wenn irgend möglich, ganz frei zu halten und weder mit obligatorischem noch mit fakultativem, weder mit wissenschaftlichem noch mit Turnunterricht zu belegen. — 8. Den Turnunterricht in den wissenschaftlichen Unterricht einzuschieben oder ihn demselben vorangehen zu lassen, ist nicht empfehlenswert. — 9. Die Erholungspausen sind am zweckmäfsigsten in folgender Weise auf die einzelnen Lektionswechsel zu verteilen:

1. Pause	8 h. 55 m.	—	9 h. — m.	=	5 m.
2. Pause	9 h. 55 m.	—	10 h. 10 m.	=	15 m.
3. Pause	11 h. — m.	—	11 h. 10 m.	=	10 m.
4. Pause	2 h. 55 m.	—	3 h. 5 m.	=	10 m.
event.	2 h. 50 m.	—	3 h. 5 m.	=	15 m.
				zusammen	40 m. bezw. 45 m.

IV. Über Ziel und Methode des Zeichenunterrichtes an höheren Lehranstalten. Es wurden folgende Thesen angenommen:

I. Zweck. 1. Der Zeichenunterricht hat Schärfe, Klarheit und Fertigkeit in der Auffassung und Darstellung des angeschauten Gegenstandes zu erstreben und den Sinn für Schönheit und Ebenmafs zu erwecken und zu beleben. — II. Ziele. 2. Das Gymnasium hat im Freihandzeichnen die Masse seiner Schüler an Richtigkeit der Auffassung körperlicher Gegenstände ihrer äufseren Form nach, an Schärfe, Fertigkeit und Sauberkeit ihrer Darstellung in Umrissen nach den Gesetzen der Perspektive zu gewöhnen; im Linearzeichnen müssen die Schüler Übung erlangt haben, einfachere Gebilde in der Orthogonalprojektion genau darzustellen. Dieses Ziel läfst sich nur erreichen, wenn der Zeichenunterricht durch alle Klassen des Gymnasiums bis Obertertia in je zwei obligatorischen Lehrstunden erteilt wird. — 3. Das erweiterte Ziel des Realgymnasiums umfafst das Zeichnen nach schwierigeren Holzmodellen und Gipsabgüssen bis zum kunstvolleren Reliefornament und ausgeführten Köpfen mit Anwendung von Wischer und zwei Kreiden, sowie auch die Ausführung einzelner kleiner Landschaften; im Linearzeichnen die Aufgaben der darstellenden Geometrie mit Einschlufs der Durchdringungs- und Umhüllungs- (Schattenkonstruktion) sowie der Abwickelungsaufgaben; einzelne Aufgaben der Centralperspektive; ferner nach der Berufswahl der Schüler von Prima Ausführungen aus dem Gebiet des Hochbaus, des Maschinen- und Planzeichnens. Die strenge Begründung der Gesetze des Linearzeichnens erfolgt in den mathematischen Lehrstunden. — 4. Das Ziel der Oberrealschule ist nicht wesentlich über dasjenige des Realgymnasiums hinauszurücken; doch dürfen besonders befähigte Schüler der Prima auch zum Entwerfen von einfacheren Maschinen oder baulichen Anlagen zugelassen werden. — 5. Das Ziel der höheren Bürgerschule umfafst im Freihandzeichnen die Ausführung von einfacheren Körpern oder Gipsmodellen mit Aufsetzung von Licht und Schatten unter Anwendung von Wischer und zwei Kreiden; im Linearzeichnen die Darstellung einfacherer Gebilde in Orthogonalprojektion mit Einschlufs der leichteren Durchdringungsaufgaben, sowie Kenntnis und Einübung der wichtigsten Lehren der Centralperspektive. — III. Methode und Pensa. 6. Der Zeichenunterricht beginnt in Sexta und ist auf den beiden unteren Stufen Massenunterricht. — 7. In Sexta und Quinta wird das Zeichnen gerader, kreisförmiger und kontinuierlich gekrümmter ebener Linien in verschiedenen Zusammenstellungen und mit Anwendungen auf Flachornamente und Blattformen geübt. — 8. Der Lehrer zeichnet auf diesen Stufen die Gebilde an der Wandtafel vor und giebt die erforderlichen Erläuterungen auch über die genetische Reihenfolge. Nach diesen Vorzeichnungen hat der Schüler seine Zeichnung ohne Anwendung äufserer Hilfsmittel anzufertigen. Besonders kurzsichtigen Schülern ist das Zeichnen nach Vorlagen ausnahmsweise zu gestatten. — 9. Das Kolorieren ist in Sexta ausgeschlossen, in Quinta nur unter günstigen Umständen zulässig. — 10. In Quarta beginnt das Körperzeichnen mit dem Zeichnen nach Drahtmodellen, an denen auch die einfachsten Regeln der Perspektive abzuleiten und einzuüben sind, bevor das Zeichnen nach Vollkörpern begonnen wird. — 11. Soweit als möglich ist im Zeichnen der Massenunterricht beizubehalten; andernfalls ist derselbe im Freihandzeichnen zunächst durch Gruppenunterricht, später durch Einzelunterricht zu ersetzen. — 12.

Der systematische Unterricht im Linearzeichnen beginnt in Tertia. Derselbe wird nicht neben dem Unterricht im Freihandzeichnen erteilt, sondern beide wechseln in gewissen Zeitintervallen mit einander ab. — 13. Um die Schüler an schnellere Auffassung und Ausführung zu gewöhnen und bei ihnen ein regeres Interesse für den Gegenstand zu erwecken, ist die Anfertigung von Probeskizzen in der Klasse gegen Ende des Quartals zu empfehlen. — 14. Beim Einzelunterricht hat der Lehrer keinerlei Verbesserung in der Zeichnung des Schülers anzubringen, sondern nach persönlicher Unterweisung den Schülern die selbständige Korrektur der Zeichnung zu überlassen. — 15. Die weitere Gliederung des Unterrichts im Freihandzeichnen ist folgende: a) In Untertertia werden ausschliefslich Vollkörper und Körperzusammenstellungen gezeichnet, und zwar jeder Körper zuerst in seiner Frontstellung, dann in Eck- und anderen Stellungen. Es ist sehr zu empfehlen, möglichst oft die Durchsichten der Vollkörper zeichnen zu lassen. Auch kann hier schon mit der Schattierung begonnen werden. — b) In Obertertia kann im Freihandzeichnen der Einzelunterricht eintreten, um den befähigteren Schülern Gelegenheit zu freier Entfaltung ihrer Kräfte zu geben. — Zu den Körperzusammenstellungen und den schwierigeren Holzmodellen tritt das leichtere Gipsmodell, woran sich naturgemäfs die volle Berücksichtigung der Licht- und Schattenverhältnisse schliefst. — c) Das Zeichnen nach Gipsabgüssen ist in Obertertia und besonders in Sekunda und Prima vorzugsweise zu pflegen. Es ist zu zeichnen das Gipsornament bis zu dem schwierigeren kunstvolleren Reliefornament, dann Teile des menschlichen Körpers, wie Hand, Fufs, ganze Gesichter (sog. Masken), und dies mit befähigteren Schülern fortzuführen bis zum Zeichnen ganzer Köpfe, besonders antiker. In Prima kann bei günstigen Verhältnissen und vorbereitet durch Nachzeichnen guter Vorlegeblätter das Zeichnen kleiner Landschaften nach der Natur in mäfsigem Umfange geübt werden. — Die Farbe ist auch auf diesen Stufen noch mit Vorsicht anzuwenden. — 16. Das Pensum für den Unterricht im Linearzeichnen, der auch in den oberen Klassen Massenunterricht ist, bilden a) in den beiden Tertien: die Körper mit ebenen Begrenzungsflächen in verschiedenen Lagen und die Kugel mit Einschlufs der Schnitte durch eine Ebene, die Darstellung der Durchschnittsfiguren und ihrer Projektionen, sowie das Zeichnen von ebenen Kurven, die einem einfacheren Gesetz folgen; b) in Sekunda: die Darstellung des Cylinders und Kegels; deren Schnitte durch Gerade und Ebenen, Abwickelungen; dann die allgemeineren Durchdringungsaufgaben mit Beispielen aus verschiedenen Gebieten, z. B. Dachkonstruktionen, Steinschnitt u. a., Schattenkonstruktion; einfachere Maschinenteile und architektonische Gebilde; c) in Prima: die geometrische und perspektivische Darstellung von architektonischen Gegenständen, schwierigen Maschinenteilen und einfachen Maschinen mit Ausführung in Materialfarben; Planzeichnen. — IV. 17. Es ist sehr wünschenswert, dafs, womöglich auf Veranlassung der obersten Unterrichtsverwaltung, ein Verzeichnis empfehlenswerter Lehrmittel für den Zeichenunterricht — Vorlagen, Wandtafeln, Draht-, Holz- und Gipsmodelle u. s. w. — von Sachkundigen zusammengestellt werde.

Berlin. H. Kern.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Science and education. Vol. I Nr. 3 und 6.

2. Graf D. A. Tolstoi, Die Stadtschulen während der Regierung der Kaiserin Katharina II. Aus dem Russischen übersetzt von P. von Kügelgen. St. Petersburg 1887. 200 S. Aus den „Beiträgen zur Kenntnis des Russischen Reiches und der angrenzenden Länder Asiens, dritte Folge" besonders abgedruckt auf Verfügung der Kais. Russ. Akademie der Wissenschaften. Authentische Darstellung der im J. 1782 vollzogenen Schulreform nach den im Archiv des Departements des Ministeriums der Volksaufklärung aufbewahrten Akten der Kommission für Einrichtung von Schulen (Unterrichtsplan, Lehrbücher, Lehrer u. s. w. der Volksschulen und Haupt-Volksschulen).

3. Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884. Gesammelt von K. F. Kummer. Wien, Carl Gerolds Sohn, 1886. 411 S. 12 M. — Der neue Lehrplan für die österr. Gymnasien hat in den Jahrgängen 1885 und 1886 der Zeitschrift für die Gymnasien und der Zeitschrift für das Realschulwesen Österreichs, sowie in zahlreichen besonderen Abhandlungen, von denen ein Teil im Supplementheft zum Jahrgang 1886 der erstgenannten Zeitschrift vereinigt ist, eine gründliche fachmännische Besprechung erfahren. Um diese Urteile dem einzelnen leichter zugänglich zu machen, sind die in den Zeitschriften erschienenen Aufsätze in Buchform gesammelt und nach Fächern geordnet worden. Der vorliegende stattliche Band enthält einen reichen Schatz pädagogischer und didaktischer Erfahrung.

4. O. Josupeit, Über die Behandlung der Syntax fremder Sprachen als Lehre von den Satzteilen und Satzarten. Ein Vortrag, gehalten im Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten Ost- und West-Preufsens zu Königsberg, Ostern 1886. Tilsit, Druck von Wehmeyers Nachf. 1887 (Leipzig, G. Fock). 17 S. 4. 0,75 M. — 1) Jedes Wissen bedarf eines Systems. 2) Die Grammatik sondert sich naturgemäfs in die Lehre vom Laut, Wort und Satz. 3) Kritik der bisherigen grammatischen Systeme und besondere Vorteile des neuen Systems (das Verf. in seiner französischen Grammatik, Berlin bei G. Grote 1885, ausgeführt hat). Anhang: Systematische Zusammenstellung (mit Ausschlufs von Einzelheiten) des zweiten Teiles der Satzlehre für das Lateinische, Griechische und Französische.

5. Eutropi Breviarium ab urbe condita. Recognovit Franciscus Ruehl. Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri. 1887. XIX u. 90 S. 0,45 M. — Die Präfatio verbreitet sich über Charakter und Wert der Hss und giebt die Abweichungen vom Droysenschen Texte, deren verhältnismäfsig nicht wenige sind. Rühl nimmt den Codex A (Übereinstimmung zwischen Fuldensis und Gothanus) zur Grundlage der Textkonstituierung.

6. Carmina figurata Graeca. Ad fidem potissimum codicis Palatini edidit, prolegomenis instruxit, apparatum criticum scholia adiecit Carolus Haeberlin. Editio altera correctior. Hannoverae in bibliopolio Hahniano 1887. I u. 90 S. 3 M. — Diese Ausgabe der sechs Technopaegnia ist so vollständig, als es nur möglich ist. Die inhaltreichen, von umfangreicher Belesenheit und Scharfsinn zeugenden Prolegomena füllen 66 Seiten; an sehr kühnen Hypothesen fehlt es nicht.

7. Nemesii Emeseni libri περὶ φύσεως ἀνθρώπου versio latina. E libris manu scriptis nunc primum edidit et apparatu critico instruxit Carolus Holzinger. Lipsiae sumptus fecit G. Freytag, Pragae

sumptus fecit F. Tempsky, 1887. XXXVII u. 175 S. — Die Praefatio handelt in ausführlicher und sehr gründlicher Weise von den beiden Hss, in welchen diese lateinische Übersetzung des Nemesianischen Werkes enthalten ist, und dem mutmafslichen Verfasser derselben; die Gestaltung des Textes ist wohlüberlegt und zeigt überall sichere Beherrschung des Gegenstandes, wie der Sprache. Im Apparat hätte durch Benutzung der Kursivschrift gröfsere Übersichtlichkeit erzielt werden können. Die Ausstattung ist vorzüglich.

8. J. Meyer, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Nach methodischen Grundsätzen für Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die unteren Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und höheren Töchterschulen. Sechste, verbesserte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. 64 S. 0,30 M. — Mit Ausnahme des Kapitels über die Fremdwörter weicht diese Auflage von der vorhergehenden nicht ab.

9. H. Seeger, Mitteilungen über die Organisation des französischen Unterrichts in den mittleren Klassen des Realgymnasiums zu Güstrow 1887. 23 S. 4. — Fachlehrern wird auf Wunsch ein Exemplar zugesandt von der Hinstorffschen Hofbuchhandlung zu Wismar.

10. G. Ebeners Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von Karl Morgenstern. Zweite Stufe. Mit einem alphabetischen Wörterverzeichnisse. Vierte, neu bearbeitete Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. VIII u. 162 S. 1,60 M. — Der Text ist im wesentlichen der frühere geblieben; einige erklärende Noten sind hinzugekommen. Eine gröfsere Umgestaltung hat das Wörterverzeichnis erfahren: es ist um viele Artikel vermehrt und hinsichtlich der gegebenen Beihülfe zur Aussprache vollständig umgearbeitet.

11. K. Bandow, Readings from Shakespeare. Scenen, Stellen, Inhaltsangaben, mit Einleitung und Wörterbuch. Dritte, verbesserte Auflage. Berlin, Leonhard Simion, 1887. 246 S. 2 M.

12. F. Hoyermann, Grammatik der Spanischen Sprache nebst einem Übungsbuche, für den Gebrauch in Schulen, wie auch für den Selbstunterricht. Bremen, M. Heinsius, 1886. IV u. 352 S. 4,50 M. — Verf. ist bemüht gewesen, nicht allein mittelst äufserlicher Erleichterung der Auffassung durch Druck und Stellung, sondern auch durch möglichst kurze und stellenweise ganz neue Fassung der Regeln dem Schüler zu Hülfe zu kommen. In letzterer Beziehung ist viel Neues und zugleich Gutes zu verzeichnen.

13. Freiherr F. O. von Nordenpflycht, Die französische Revolution von 1789. Darlegung ihrer Anlässe, ihrer Ziele und ihrer Mittel. Berlin, Wiegandt u. Grieben, 1887. VI u. 226 S. gr. 8. 3 M.

14. H. Cremer, Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des kleinen Katechismus. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1883. XX u. 120 S. 2 M. — Das erst vier Jahre nach seinem Erscheinen eingesandte Büchlein, welches aus diesem Grunde einer ausführlichen Besprechung nicht mehr unterzogen werden kann, will nicht das Unterrichtswort lehren, sondern soll nur zur Vorbereitung auf das rechte Wort dienen, nicht die Katechismusantworten erklären, sondern dieselben nur vorbereiten. Wohlthuend ist die Wärme des Wortes. Der Standpunkt des Verfassers ist streng positiv.

15. E. Ercks Spruchbuch zu den fünf Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. Sechzehnte Auflage (427.—466. Tausend). Neu bearbeitet und mit einfachster Wort- und Sacherklärung versehen von G. Spieker. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1887. 95 S. geh. 0,25 M, geb. 0,40 M. — Der Hsgb. hat durch Hinzufügung kurzer, knapp gehaltener Wort- und Sacherklärungen, bei denen dem Lehrer die Freiheit der methodischen Bewegung unbenommen bleibt, einem mehr und mehr empfundenen Mangel abzuhelfen gesucht und gewufst. Das Büchlein verdient die weite Verbreitung, die es, namentlich in den lutherischen Schulen Hannovers, gefunden hat.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Haben die Forschungen über die Kriegszüge der Römer in Deutschland bisher zu solchen Resultaten geführt, dafs sie schon jetzt für den Geschichtsunterricht und die Tacituslektüre verwertet werden können?

Es ist etwas Natürliches, dafs die Lehrer auf den Gegenstand ihrer Spezialstudien bei dem Unterricht mit Vorliebe eingehen und bei ihren Schülern ein Interesse für denselben voraussetzen oder zu wecken suchen. Dergleichen Neigungen werden zwar oft den planmäfsigen Unterricht beeinträchtigen, sie hängen aber so eng mit der Individualität und den wissenschaftlichen Bestrebungen des Lehrenden zusammen, dafs sie kaum vermieden werden können; ja da sie in den meisten Fällen sehr anregend wirken, können sie sogar zu einem wertvollen Mittel des Unterrichts und der Erziehung werden. Etwas anderes ist es, wenn der Spezialforscher verlangt, dafs der Gegenstand oder die Ergebnisse seiner Studien zu einem dauernden Bestandteile des Unterrichts gemacht werden, und zwar nicht blofs seines eigenen Unterrichts, sondern des gesamten Gymnasialunterrichts. Auch dergleichen Neigungen sind nicht neu, und bekanntlich führt man auf diese einen Teil der Überlastung mit Unterrichtsgegenständen zurück. Es ist selbstverständlich, dafs jeder Anspruch, der in dieser Richtung gemacht wird, seine Berechtigung nachweisen mufs; und ebenso selbstverständlich, dafs diese Berechtigung einer gründlichen Prüfung unterzogen wird. In diesem Falle befindet sich der Unterzeichnete gegenüber einer jüngst veröffentlichten Schrift des Herrn F. Knoke über die Kriegszüge des Germanicus[1]). Nach dem Vorworte ist es dem Verfasser „ein Herzensbedürfnis gewesen, den höheren Schulen ein Werkzeug an die Hand zu

---

[1]) F. Knoke, Die Kriegszüge des Germanicus in Deutschland. Mit 5 Karten. Berlin, Gärtners Verlagsbuchhandlung (H. Heyfelder), 1887. VI u. 566 S. gr. 8. 15 M.

geben, durch welches unsern Schülern für die Tacitusstunde und den Geschichtsunterricht nunmehr ein klareres Bild von den fraglichen Ereignissen übermittelt werden dürfte, als dies bis jetzt geboten werden konnte", und er „erwartet", dafs in Zukunft „eine Wandkarte in jedem Gymnasium sich befindet, welche die Kriegszüge der Römer im nordwestlichen Deutschland nach den gewonnenen Resultaten deutlich zur Anschauung bringt".

Zunächst ist abzuwarten, ob die Geschichtschreibung von den „gewonnenen Resultaten" Gebrauch machen und ihnen ihr Placet aufdrücken wird. Die Schule soll nur gesicherte Resultate der Forschung in den Unterricht aufnehmen. Wenn z. B. verlangt würde, dafs der römische Grenzwall in Deutschland (*limes Romanus*) auf die historischen Wandkarten eingetragen und den Schülern anschaulich gemacht werde, so wäre diese Forderung gerechtfertigt, denn die gründlichen Untersuchungen des *limes* haben zu sicheren Resultaten geführt, welche auch von der neueren Geschichtschreibung aufgenommen worden sind. Wenn dagegen ein Autor die Erwartung ausspricht, dafs seine neuen Hypothesen über die Römerkriege in Deutschland den Schülern vorgetragen, und dafs auf Grund derselben Wandkarten für die Gymnasien hergestellt werden, so mufs er sich schon gefallen lassen, dafs seine „gewonnenen Resultate" daraufhin geprüft werden, ob sie in Wirklichkeit als gesicherte betrachtet werden können.

Verf. hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Richtung der Feldzüge und die Örtlichkeit der Schlachten, welche Tacitus in den Annalen I 49—51, 55—71, II 5—26 erzählt, topographisch nachzuweisen. Er beschränkt sich nicht darauf, seine eigenen Ansichten vorzutragen, er geht auch alle bisher vertretenen Ansichten durch, um dieselben entweder als Bestätigung heranzuziehn, oder, was das Gewöhnliche ist, mit allerlei Gründen, topographischen, strategischen, sprachlichen u. s. w., zu widerlegen. So gestaltet sich das Buch zugleich zu einer Art Urteilsprechung über die bisherige Forschung, und es kann nicht wunder nehmen, dafs es einen so starken Umfang gewonnen hat. Aber diese Stärke des Verfassers im Widerlegen bis ins Einzelnste, im Erwägen, im Hin- und Herführen des Lesers ist zugleich ein Mangel des Buches. Es wirkt ermüdend, fortgesetzt im Kreise verschiedenster Meinungen herumgeführt zu werden, man fühlt ein Bedürfnis nach festem Boden und findet ihn nicht. Denn wenn dem Leser so viele Möglichkeiten vorgeführt werden, von denen es dann immer wieder heifst, dafs sie unmöglich sind, so wird er schliefslich auch gegen die Ansicht mifstrauisch, welche ihm zuletzt als die einzig zulässige dargeboten wird, zumal wenn er bemerkt, dafs die Gründe, welche gegen andere vorgebracht werden, nicht vollkommen beweisend sind, oder dafs solche

Gründe sich auch gegen des Verfassers Meinung finden lassen; der Leser wird sich sagen, dafs es einem späteren Bearbeiter des Gegenstandes nicht schwer werden wird, über des Verfassers Meinung in derselben Weise abzuurteilen, wie dieser es mit den Ansichten seiner Vorgänger gemacht hat.

Ref. wird zunächst die Resultate des Verf.s möglichst kurz vorführen, darauf den kritischen Standpunkt und die Methode desselben charakterisieren.

1) Zug gegen die Marsen. Es werden eine Anzahl Möglichkeiten erwogen, schliefslich die Gegend von Witten und Herdecke an der Ruhr als Schauplatz bevorzugt. Aber die Hauptfrage, ob die Marsen südlich oder nördlich der Lippe gewohnt haben, ist auch jetzt noch nicht entschieden. Verf. nimmt die Wohnsitze der Marsen südlich der Lippe (an der Ruhr) an; aber der Umstand, dafs dem Germanicus bei seiner Rückkehr aus dem Marsergebiete gerade solche Völker entgegentreten, die notorisch nördlich der Lippe wohnten, Brukterer, Usipeter, Tubanten (Twente im heutigen Holland), spricht doch sehr für die v. Ledebursche Ansicht, welche die Marsen nördlich der Lippe ansetzte. So lange aber über die Wohnsitze der Marsen noch solche Ungewifsheit herrscht, sind auch Angaben über die in ihr Gebiet unternommenen Märsche nur Vermutungen.

2) Zug gegen die Chatten. Der Verf. läfst das römische Heer in Übereinstimmung mit den herkömmlichen Annahmen von Mainz aus in das Chattengebiet bis in die Gegend von Cassel vordringen. Das auf dem Taunus errichtete Kastell sei noch bei Homburg zu sehen. Wenn damit die bekannte Saalburg gemeint ist, so ist darauf hinzuweisen, dafs diese zum *limes* gehörige Befestigung aller Wahrscheinlichkeit nach, ebenso wie der dortige *limes* selbst, erst gegen Ende des ersten Jahrh. errichtet ist. Die einzige im Text enthaltene Andeutung über die Ausdehnung des Marsches giebt die Überschreitung der Eder. Verf. glaubt für diesen Flufs die Fulda setzen zu müssen. Unerklärt bleibt die Angabe, dafs Germanicus, auf dem Rückmarsch begriffen, umkehren mufs, um in das Cheruskergebiet zur Befreiung des Segest zu gelangen; Verf. hat vielmehr diesen wichtigen Wink durch die falsche Übersetzung von *agmen convertere* beseitigt.

3) Feldzug gegen die Brukterer und die Cherusker. Als Vereinigungspunkt von Flotte, Reiterei und Fufsvolk wird der Ort Rheine an der Ems angenommen, was durchaus wahrscheinlich ist, wenn auch die Beweise, dafs weder oberhalb noch unterhalb dieses Punktes jene Vereinigung stattgefunden haben könne, nicht ausreichend sind. Von dort soll das Hauptheer bis Greven vorgedrungen sein und von diesem Punkte aus den Marsch in den Teutoburger Wald (welchen Verf. in die Gegend von Iburg verlegt) angetreten haben; die Angabe *quantumque Amisiam et Lupiam amnes inter vastatum* wird auf die Gewohnheit

des Schriftstellers, „welcher sich mehrfach in rhetorischen Hyperbeln gefällt“, zurückgeführt und entkräftigt. Ref. ist dagegen der Ansicht, dafs mit den Worten *ductum inde agmen ad ultimos Bructerorum* nicht ein Marsch von 3—4 Meilen gemeint ist, dafs derselbe vielmehr sehr viel weiter stromauf gegangen ist, und dafs auch die Flotte, soweit die Schiffbarkeit der Ems es zuliefs, das Hauptheer begleitet hat, wie sich aus einem später zu erwähnenden Umstande ergiebt. Bei den Ansetzungen dieses Feldzuges hat offenbar die Hypothese des Verf.s über das Varusschlachtfeld den gröfsten Einflufs geübt. Der Name des Flüfschens Düte ist diesmal schuld, dafs der *saltus Teutoburgiensis* und ebenso Varus mit seinen drei Legionen in die Gegend von Iburg wandern müssen. Den Brukterern wird eine Ostgrenze gegeben, welche durch keine natürlichen Verhältnisse bedingt ist, nämlich von Lippstadt nordnordwestlich über Harsewinkel u. s. w. Die einzige Begründung dieser Ansetzungen mufs die spätere Gaugrenze zwischen den Gauen Dreini und Grainga liefern. Aber die Brukterer sind schon im ersten Jahrh. von den Nachbarvölkern so gut wie ausgerottet und ihr Gebiet von den Nachbarvölkern in Besitz genommen; ihre einstmalige Grenze kann unmöglich 700 Jahre später für die Gaueinteilung Karls d. Gr. mafsgebend gewesen sein (ebenso wenig für die Diöcesanabgrenzung, auf welche Verf. sich für die Ansetzung der Nordgrenze beruft). Es ist viel wahrscheinlicher, dafs das Bruktererland mit dem Tiefland der oberen Ems sich deckte, und dafs auch der spätere Gau Grainga, soweit er in dies Tiefland fiel, aus altem Bruktererlande bestand. Die willkürliche Ostgrenze der Brukterer, die der Verf. diesem Volke giebt, war aber nötig, damit die Angabe *ductum inde agmen ad ultimos Bructerorum haud procul Teutoburgiensi saltu* zu dem neuen Varusschlachtfeld bei Iburg pafste. Auch Aliso wird wieder nach Hamm verlegt, wie schon früher durch Essellen und Böttger geschehen, auch damals der Varushypothese zu Liebe, denn Ann. II 7 macht die Nähe von Aliso beim Varusschlachtfelde erforderlich. Die Ahse mufs zum Elison werden, und doch hat dieselbe früher nicht bei Hamm, sondern ¼ Meile unterhalb bei Nienbrügge in die Lippe gemündet; man weifs nun nicht recht, ob Aliso zu Nienbrügge oder zu Hamm gestanden; schliefslich entscheidet sich Verf. für eine Befestigung, die von Nienbrügge bis nach Hamm gereicht haben soll (!). Trotzdem will noch nicht alles passen. Aliso soll nach der Varuskatastrophe zwar belagert, aber nicht in die Hände der Germanen gefallen sein; aufser Aliso sollen noch andere Kastelle belagert worden sein, z. B. ein solches bei Rheine a. d. Ems. Beide Ansichten stehen in direktem Widerspruch mit den Quellen (Zonaras, Velleius), und die wenigen festen Punkte, welche uns in Bezug auf dieses wichtige Faktum überliefert sind, die sollten wir, meine ich, nicht verwischen oder verrücken.

Mit solchen Stützen versehen, wird die Hypothese von der Varusniederlage im Gebirge bei Iburg entwickelt. Ähnliche Erwägungen, wie sie Sondermühlen und Mommsen, jeder zu Gunsten der von ihm gewählten Marschrichtung dem Varus zugeschrieben haben, treten auch hier ein. Das unbekannte Volk, welches nach Dio Cassius den Aufstand anfing, sollen die Brukterer gewesen sein; die gerade Linie von Rehme ins Herz des Bruktererlandes soll den Varus nach Iburg geführt haben. Die Schilderung der Berggegend nördlich von Iburg gehört zu den besten Partieen des Buches, die Natur selbst hat hier erfrischend auf den Verf. eingewirkt, und die gewonnenen Eindrücke teilen sich unmittelbar dem Leser mit. Die rege Einbildungskraft des Verf.s belebt nun die Bergthäler und die Wälder mit geängstigten Römern und siegesfrohen Germanen, sie weist ihnen genau die Wege an, sie weifs auch, dafs der Pafs von Iburg gesperrt war, und auf welche Weise dies geschehen konnte. Selbst Erwägungen des Feldherrn, von denen der „subalterne" Gewährsmann nichts wufste und nichts berichtete, kann Verf. aus der Situation erschliefsen. Zuletzt soll Varus noch den Trofs und einen Teil der Mannschaft in einem Lager zurückgelassen haben (eine nutzlose Härte!), welche nach der Vernichtung der übrigen ebenfalls in die Hände der Sieger fielen. Einige Flüchtlinge sollen sich (nicht nach Aliso, sondern) nach Rheine a. d. Ems gerettet haben, dort belagert und schliefslich auch in die Gewalt der Deutschen geraten sein.

Verf. endet mit den Worten: „Nachdem wir somit das Schlachtfeld vom Teutoburger Walde festgestellt haben." Ähnlich schlofs Mommsen seine Darlegung mit den Worten: „Darf es hiernach als thatsächlich erwiesen gelten, dafs die Armee des Varus in dem „grofsen Moor" nördlich von Osnabrück ihren Untergang fand." Wie dennoch Verf. die letztere bekämpft, so wird auch er nicht darauf rechnen dürfen, dafs mit seiner Hypothese das letzte Wort gesprochen ist. Man kann ihm wünschen, dafs er als Belohnung für die aufgewandte grofse Mühe recht viele Anhänger finden möge; aber nach Ansicht des Ref. wird durch die Quellen eine andere Gegend bezeichnet als die vom Verf. ausersehene. Die wichtigen Zeugnisse, *ductum inde agmen ad ultimos Bructerorum, quantumque Amisiam et Lupiam amnes inter vastatum* müssen erheblich abgeschwächt, eine Belagerung eines Kastells zu Rheine (gegen das ausdrückliche Zeugnis der Quellen) erfunden werden, um die Hypothese zu ermöglichen; dagegen ist alles, was zur Stütze derselben beigebracht wird, lediglich Vermutung und zwar Vermutung recht zweifelhafter Art; z. B. der Aufstand der Brukterer, das Marschziel des Varus (Pafs von Iburg), die Ostgrenze der Brukterer, bei deren Bestimmung die Wohnsitze der Tubanten und Chamaven falsch angesetzt werden. Kein einziges thatsächliches Beweisstück kann angeführt werden, was um so auffallender sein müfste, wenn wirklich, wie Verf. annimmt, die an anderer

Stelle gefundenen römischen Münzen sichere Zeugen einer Schlacht wären; sollte man da nicht billiger Weise verlangen können, dafs das Varus-Schlachtfeld vor allen andern solchen Nachlafs aufweisen müfste? Der klebrige Schmutz, der sich bei Regenwetter dort einstellen soll, kann doch unmöglich als ein genügendes Merkmal angesehen werden.

Verf. polemisiert dann gegen die übrigen Varushypothesen in seiner Weise, Richtiges und Problematisches, auch Unzutreffendes vorbringend, öfter auch seine Vermutungen als Beweis nehmend. Gegen die Mommsensche Hypothese werden mit Recht die beiden Stellen Ann. I 60 und II 7 eingewendet, welche von Anfang an die Zustimmung zu derselben verhindert haben; andere Gegengründe sind weniger von Belang; mehrere wichtige Momente, die noch geltend zu machen waren, werden nicht angeführt, sie würden auch der Knokeschen Hypothese widersprechen. Die Einwendungen gegen die Detmoldhypothese sind ganz unzureichend oder irrtümlich. Der seltsame, zweimal vorgebrachte Einwand, dafs, wenn man die Worte *quantum Amisiam et Lupiam amnes inter* „rigoros" (sollte heifsen: richtig) auffassen wollte, auch die Gegend zwischen den Mündungen beider Flüsse eingeschlossen wäre, läfst sich sehr leicht widerlegen, da durch das vorausgehende *inde agmen ductum ad ultimos Bructerorum* deutlich genug gesagt ist, dafs es sich um den obern Lauf der Flüsse handelt.

Die bekämpfte Mommsensche Hypothese bleibt doch nicht ohne Einflufs auf die nun folgenden Darlegungen des Verf.s. Die Barenauer Münzen sollen nach Mommsen nur von einer vernichteten, also der Varus-Armee herrühren können. Der Verf. meint nun, dafs diese Münzen zwar sichere Zeugen einer Schlacht seien, aber die römische Armee brauche nicht gerade vernichtet zu sein. Er verlegt deshalb nach Barenau das Treffen, welches Germanicus nach Bestattung der Totengebeine in der Nähe des varianischen Schlachtfeldes zu bestehen hatte. Dieses Treffen wird „die Schlacht von Barenau" genannt und wieder mit lebendig schaffender Phantasie ausgemalt. Schliefslich soll Germanicus hier vom Wege zur Ems abgeschnitten sein, er mufs den Weg über Lemförde einschlagen und erst nördlich vom Dümmer den Weg zur Ems erreichen. Damit nicht genug: Caecina mufs mit der Hälfte des Heeres so lange zurückbleiben, bis Germanicus abgezogen ist (warum er ihn nicht einfach begleitet hat, bleibt unklar), er mufs dann die von Knoke aufgefundenen Moorbrücken bei Brägel (ebenfalls nördlich vom Dümmer) beschreiten und dort (wie natürlich) in die schwerste Bedrängnis geraten, das soll der Kampf an den *pontes longi* sein.

Dieser Teil des Buches ist der originellste, insofern Verf. für alle diese Annahmen keinen Vorgänger hat, auch der Text des Tacitus bietet für dieselben keinen Anhalt. Der letztere ist einfach

und klar, er enthält hier auch keine Unwahrscheinlichkeit oder Unmöglichkeit, welche eine Ergänzung nötig machte. Nach der Totenbestattung hat das römische Heer ein nicht gerade glückliches Reitertreffen mit den Germanen zu bestehen. Germanicus führt bald darauf das Heer an die Ems zurück, doch wohl auf demselben Wege, auf dem er gekommen, wie in dem Worte *reducto* liegt, und ohne Schwierigkeiten oder Umwege (*mox reducto*). Auf der Ems schiffte er seine Legionen wie auf dem Herwege ein, Caecina führte sein Heer (das untere) direkt in seine Winterquartiere (Vetera und Köln); auf diesem Wege mufste er die *pontes longi* überschreiten. Der Punkt, an dem Germanicus die Ems wieder erreichte und sich von Caecina trennte, scheint weiter oberhalb gelegen zu haben als derjenige, an welchem beim Anmarsch Flotte, Reiter und Landheer sich vereinigt hatten. Man kann dies aus dem Umstande schliefsen, dafs Caecina jetzt von der Ems aus einen andern Weg zu seinen Winterquartieren einschlug, als er auf dem Anmarsch benutzt hatte, nämlich einen lange Zeit unbenutzten, halb verfallenen Weg, die *pontes longi* des Domitius. Dies stimmt genau mit der früheren Angabe, dafs das vereinigte Heer von jenem Vereinigungspunkte (*inde*) stromauf gezogen war (*ad ultimos Bructerorum*), ehe man die Expedition in den *Teutoburgiensis saltus* unternahm. Der Weg, auf dem sich die *pontes longi* befanden, kann also nach der Quelle nur zwischen der Ems und Vetera oder zwischen der Ems und der Lippestrafse (vgl. *notis itineribus*) gelegen haben. An einer zur Schilderung passenden Gegend fehlt es dort nicht. Und wenn auch die Bohlen selbst dort noch nicht aufgedeckt wären, so wäre dies doch noch kein Beweis gegen Tacitus; denn bis in die neueste Zeit werden noch vorher unbekannte Bohlwege aufgefunden, und erst in diesem Frühjahr (1887) ist ein ganzes Römerlager bei Wesel entdeckt. Übrigens war der Weg schon zu Caecinas Zeiten verfallen.

Von dieser einfachen und leicht verständlichen Darstellung des Tacitus abzuweichen, haben wir keinen Grund, da sich dabei alles leicht erklärt. Bei den Hypothesen des Verf.s wird alles schwierig und unglaublich. Germanicus soll einen ganz andern Weg zur Ems gesucht haben, als den er gekommen war und den er erst mühsam hatte herstellen lassen (trotz *reducto*); er soll dann von der Ems abgeschnitten sein und einen noch weiteren Weg dorthin nötig gehabt haben (im Gegensatz zu *mox*); *reducto exercitu* soll bedeuten, dafs der Feldherr nur die Hälfte des Heeres an die Ems geführt habe; der zurückgelassene Caecina soll noch länger stehen geblieben sein, ehe er seinen gefahrvollen Marsch antrat (trotz *quam maturrime*). Das alles ist trotz der Interpretationskünste des Verf.s unannehmbar. Der Umstand, dafs man in Vetera die Rheinbrücke abbrechen wollte bei der Kunde von der Umzingelung des Caecina und von dem feindlichen Anrücken der

Germanen ist verständlich, wenn die Umzingelung zwischen Ems und Lippe (oder Vetera) stattfand, aber unverständlich, wenn weit hinten jenseit des Dümmer in einer Entfernung von 23 deutschen Meilen Luftlinie sich das Ereignis zugetragen. Diese ganze Hypothese wäre rein unbegreiflich, wenn nicht die Barenauer Münzen und die vom Verf. aufgefundenen Moorbrücken den Schlüssel zu seinem Verfahren gäben.

Diese Münzen, welche am 9. April 1884 auf meine Bitte Herr von Bar aus ihrem Versteck herausnahm, haben seitdem allerlei Unheil angerichtet: sie haben den armen Varus wieder einen neuen Marsch auf das Feld seiner Vernichtung machen lassen, sie haben auch diese neueste „Schlacht bei Barenau" verschuldet. Ja noch mehr: Verf. unterscheidet von den „Barenauer Fundstätten" sowohl diejenigen, welche sich bis Hunteburg (in nordöstlicher Richtung) ziehen, als auch diejenigen, welche von Damme über Vörden durch das Wittefeld bis Bramsche sich erstrecken, und nimmt die ersteren zum Beweis dafür, dafs das Heer nach der erfolglosen „Schlacht bei Barenau" über Hunteburg abgezogen, die letzteren aber dafür, dafs Caecina nach Überschreitung der Moorbrücken bei Brägel über Damme, Vörden, Bramsche marschiert sei und dort trotz seines Sieges noch immer (entgegen dem taciteischen Bericht) die Angriffe der Germanen auszuhalten hatte. Warum das römische Heer nur bis Hunteburg Münzen verloren, und dann wieder von Damme bis Bramsche, während es auf dem Weitermarsche über Lemforde, Diepholz und besonders an den Brücken selbst und in den dortigen Kämpfen einen solchen Verlust nicht hatte, dies neue Problem wird vom Verf. nicht aufgeklärt. Meines Erachtens können alle jene Münzen überhaupt nicht als Zeugen, d. h. als direkter Nachlafs einer Schlacht angesehen werden, aus dem einfachen Grunde, weil aufser den Münzen nie etwas anderes an eine Schlacht Erinnerndes, besonders nie eine Waffe, nicht einmal das Bruchstück einer Waffe gefunden ist. Das „numismatische Problem" fordert durchaus eine andere Erklärung.

Die Bohlbrücken ferner, welche das Moor bei Brägel durchqueren, haben ebensowenig ein Anrecht, für die *pontes longi* des Domitius und des Caecina zu gelten, wie die vielen anderen derartigen Anlagen im nordwestlichen Deutschland. Als Nieberding im J. 1816 die erste Bohlbrücke bei Brägel entdeckte, hielt er sie auch sogleich für die *pontes longi*; als darauf 1818 der Bohlweg im Bourtanger Moor blofsgelegt wurde, mufste Caecina dort in Bedrängnis geraten sein; Ref. hat es in der Schule so gelernt, und es war doch sicher falsch; die Annahme stimmt aber zum Text des Tacitus immer noch besser als die von den Brücken bei Brägel.

Verfasser ist von der Sicherheit seiner Hypothese zuversichtlich überzeugt. Anfangs heifst es zwar noch: „es ist mir durchaus wahrscheinlich" . . . nachher aber: „dafs die *pontes longi*

nur an der von uns (Knoke) bezeichneten Stelle gelegen haben können, darüber kann nach unserer Meinung kein Zweifel mehr obwalten"! Und in dem Vorwort: „Damit ist aber in dem Meere von Ungewifsheiten, auf dem wir bisher umhergetrieben sind, endlich der feste Punkt gefunden." Man hat bei dieser Zuversicht den Wunsch, dafs man ebenso überzeugt einstimmen könnte, und dafs die Frage nun zur Ruhe käme. Aber die vorgetragenen Hypothesen sind nicht geeignet, diese Überzeugung hervorzubringen und die vorliegenden Probleme zu lösen, sie sind vielmehr geeignet, die Fragen gründlich zu verwirren.

Selbst die einzelnen Merkmale der angenommenen Örtlichkeit können nur durch ein sonderbares Mifsverständnis des Taciteischen Berichtes mit der Quelle in Einklang gebracht werden. Ann. I 64 u. 65 wird die Art und Weise beschrieben, wie Caecina die *pontes longi* zu überschreiten unternahm: Diese Wegeanlage (*trames aggeratus*) führte durch weitausgedehnte Sümpfe, die von allmählich ansteigenden Wäldern umgeben waren. Während nun der Trofs und die Verwundeten den Dammweg (*pontes longi*) überschritten, sollten die fünfte Legion auf der rechten Seite, die einundzwanzigste auf der linken Seite den schmalen Saum besetzt halten, welcher zwischen den Bergen und den Sümpfen sich hinstreckte (*nam medio montium et paludum porrigebatur planities, quae tenuem aciem pateretur*); wahrscheinlich war im Spätsommer der Sumpf soweit zurückgetreten, dafs ein Streifen trockenen Bodens zwischen Sumpf und Wald vorhanden war. Hier sollten sie den Feind so lange in den Wäldern zurückhalten (*hostem silvis coercere*), bis der Zug auf dem Dammwege einen Vorsprung hatte, die beiden andern Legionen sollten etwaige Angriffe an der Spitze oder im Rücken abwehren. Die beiden zum Flankenschutz bestimmten Legionen verliefsen aber aus Furcht oder Trotz voreilig ihren gefährlichen Posten, indem sie schleunigst zu dem festen Boden jenseits der sumpfigen Niederung vordrangen (*metu an contumacia, locum deseruere capto propere campo umentia ultra*). So war den Germanen der Angriff auf den Trofs und die Begleitmannschaft frei gegeben (*libero incursu*), und Armin brach denn auch im geeigneten Augenblicke vor, als der Zug schon in Kot und Gräben stecken blieb; besonders wurden die Pferde erstochen, um die Wagen intransportabel zu machen, und gerade die Beutesucht der Germanen rettete die beiden übrigen Legionen, welche gegen Abend den festen Boden erreichten, natürlich mit Verlust des ganzen Trains. Diese Erzählung ist vollständig klar; Hertzberg, Dahn u. a. haben den taciteischen Bericht ähnlich aufgefafst. Danach haben wir uns eine sumpfige Niederung vorzustellen, welche von der Dammstrafse der *pontes longi* derartig durchschnitten wurde, dafs sich bewaldete Anhöhen zu beiden Seiten derselben (vielleicht im Bogen) hinzogen, sodafs auf dem Saume zwischen Sumpf und

Berg Fufsgänger an dasselbe Ziel gelangen konnten, zu welchem die Strafse führte. Dieser Saum, für Wagentransporte nicht geeignet, bot dennoch Raum für eine dünne Schlachtreihe, welche, fest geschlossen, den Feind in den Wäldern zurückhalten konnte. Auf diesem Saume konnten die beiden Flankenlegionen aber auch mit Preisgebung ihrer Aufgabe die eine rechts, die andere links das Ziel viel früher erreichen, als sie sollten, während der Train sich noch auf dem Dammwege abquälte. Man erkennt aus diesen Vorgängen deutlich, dafs es sich nicht um die Durchquerung eines langgestreckten Moores gehandelt hat, dort wäre allerdings die schmale Ebene zu beiden Seiten, darauf eine Schlachtreihe und ein Vorwärtskommen rechts und links der Brücke nicht möglich gewesen. Verf. hat sich nun eine ganz andere Ansicht von dem Hergange gebildet. Er behauptet, dafs jene Anordnungen, welche Caecina für die Überschreitung der *pontes longi* traf, sich auf die Wegestrecke jenseits der Brücke beziehen und dafs der geschilderte Kampf sich nicht bei Überschreitung der *pontes*, sondern ebenfalls auf der Wegstrecke jenseits der Brücken zugetragen habe, dafs die Brücken selbst in früher Morgenstunde rasch passiert seien, ohne dafs der Schriftsteller dies weiter erwähne (!); jene schmale Ebene zwischen Berg und Sumpf (Verf. setzt Moor) sei ein zweiter Wegeabschnitt gewesen, sogar noch ein dritter wird unterschieden, nämlich das offene Feld (Verf. setzt die Höhen), zu dem die Legionen sich abends hinaufarbeiteten; er behauptet, dafs jeder, welcher „eine Örtlichkeit für diese Begebenheiten zu empfehlen hat“, verpflichtet sei, „diese drei Abschnitte den Mitteilungen des Schriftstellers entsprechend“ (!) nachzuweisen. „Wer annimmt“, heifst es zuvor, „dafs alle diese Bewegungen auf einem oder selbst mehreren Bohlwegen hätten vor sich gehen können, der mutet der menschlichen Phantasie Unmöglichkeiten zu.“ Man sieht: die Bohlwege sind an der ganzen Verwirrung schuld, Tacitus mutet gerade hier der Phantasie keine Unmöglichkeiten zu; aber die Behauptung, dafs in dem Kapitel Ann. I 56 nicht der Kampf an und auf den langen Brücken beschrieben sei, obwohl fast jedes Wort den Kampf im Sumpfe beschreibt, obwohl diese Brücken gerade der gefährlichste Teil des Weges waren, vor welchem Germanicus gewarnt hatte, obwohl die ganzen Anordnungen des Caecina gerade der Überschreitung dieses gefahrvollen Wegeabschnittes galten, — eine solche Behauptung mutet dem Leser allerdings zuviel zu. Die weitere Beschreibung der Gegend von Lohne und die dem Caecina zugeschriebenen Bewegungen, z. B. ein *agmen quadratum* zwischen Brägel und Bergfeine, die Ansetzung des Lagers u. s. w., auch die gewaltsamen Umdeutungen, welche z. B. die Worte *missae in latera legiones* erfahren, das alles darf Ref. auf sich beruhen lassen. Als charakteristisch sollen nur noch einige Sätze, welche sich auf diese Hypothesen beziehen, angeführt werden: „Man erkennt hier auf

den ersten Blick jene mitten zwischen den Bergen und dem Moore sich hinziehende Ebene". „Wer diesen zweiten Tag aus dem Grunde leugnen will, weil Tacitus ihn nicht besonders bezeichnet (d. h. erwähnt) habe, der versteht überhaupt nicht die Sprache dieses Schriftstellers" (!). Wer also die von Herrn Knoke ausgedachten Ergänzungen des Tacitus nicht annimmt, der mufs schon diese Schmach auf sich nehmen. Noch ein Charakteristicum. Auf den Einwand, dafs die Beschreibungen *cetera limosa, tenacia gravi caeno* u. s. w. überhaupt nicht auf ein Moor passen, weil der Torf „bekanntlich zu oberst eine lockere stark mit Wurzelfasern durchwachsene Schicht hat" und erst nach unten immer dichter wird, sodafs er nur in den untersten Schichten schwer und pechartig ist, antwortet der Verf.: „Wie richtig diese Thatsache auch sein mag, so widerlegt sie unsere Hypothese keineswegs, sondern bestätigt dieselbe lediglich, da sich die Bohlen der pontes longi gerade auf dem zähen und klebrigen Untergrunde des Moores gefunden haben" (!). Dafs dieser jetzt zähe und klebrige Untergrund damals oben lag und damals also noch nicht zäh und klebrig, sondern locker und durchwachsen war, ist doch nicht schwer einzusehen.

Was nun die subjektive Gewifsheit des Verf.s über die Richtigkeit seiner Ansetzung der *pontes longi* betrifft, so könnte man daran erinnern, dafs Clostermeyer mit ebenso fester Überzeugung meinte, „dafs jeder, der mit dem Tacitus in der Hand die Gegend vor dem Eingang in den Pafs durch die Dören vergleichen will, sich leicht überzeugen wird, dafs Caecina sich unmittelbar vor dem Passe durch die Dören befand, als er . . . Alle von Tacitus angegebenen örtlichen Umstände vereinigen sich in jener Gegend . . . Man fühlt sich ganz davon überzeugt, dafs Caecina nur hier und nirgend anders in der angegebenen Lage sich befunden haben könne."

Verf. meint schliefslich, dafs die zweifellose Feststellung der *pontes longi* auch rückwirkend die „Schlacht von Barenau" und diese beiden zusammen das Schlachtfeld von Teutoburg bestätigen sollen, „es liegt in dieser Kombination der Örtlichkeiten die sicherste Gewähr für die Richtigkeit der von uns (K) vertretenen Ansichten". Ref. ist der Ansicht, dafs drei falsche Hypothesen auch durch ihre Kombination nicht an Glaubwürdigkeit gewinnen.

4) Der Feldzug vom Jahre 16 gegen die Cherusker. Derselbe beginnt mit der Entsetzung von Aliso oder, wie Verf. meint, eines in der Nähe von Aliso gelegenen Kastells an der Lippe. Hier wird die Essellensche Hypothese, Verlegung von Aliso nach Hamm, die „unverkennbare" Übereinstimmung der Ahse mit dem Elison, entwickelt. Dafs die neue Teutoburg-Iburg-Hypothese für diese Ansetzung mit ins Treffen geführt wird, ist doch wohl unstatthaft; ebensowenig gewähren die Gradangaben des Ptolemäus ein irgendwie verwendbares Beweismaterial.

Nicht beachtet wird dabei der Umstand, dafs Ann. II 7 Aliso offenbar als Endpunkt der Lippestrafse bezeichnet wird; die befestigte Römerstrafse an der Lippe ist aber über Hamm hinausreichend nachgewiesen; sie hatte ihre Endstation also weiter östlich.

Über den grofsen Feldzug des Jahres 16 wird Ref. sich kurz fassen, damit das Referat sich nicht zu einer Widerlegung der unzutreffenden Polemik des Verf.s gegen die Ansichten des Ref. erweitert, welche für den Leser kaum von Interesse sein möchte. Der Anmarsch soll wieder über die Moorbrücken bei Brägel geführt haben. Hier könnten dieselben allerdings auch eher in Betracht kommen als bei dem Rückzuge des Caecina. Dagegen ist mir die (möglichst geradlinige) Fortsetzung des Weges über Levern bis Lübbecke sehr zweifelhaft. Die angeblichen Schanzen, welche nach Hartmann als Beweis für diese Heerstrafse angeführt werden, je drei eng geschnittene kleine Gräben, mufs man eher für eine neuere ökonomische Anlage halten als für alte Schanzen, von einer alten Strafse ist an jenen Punkten nichts zu bemerken. Das vermeintliche Lager zu Lübbecke, der Marsch zu beiden Seiten des Wiehengebirges, der doppelte Brückenschlag, ober- und unterhalb der Porta, das alles hat im Texte keine Grundlage. Nicht Germanicus, sondern der Verf. brauchte die zwei Brücken, weil er das römische Heer südlich der Porta vordringen und nördlich derselben zurückkehren läfst. Hinsichtlich des Idistaviso-Feldes wird mit viel Polemik eine ähnliche Ansicht wie die Wietersheim-Abendrothsche verfochten, nur soll das Feld nicht bei Hessich-Oldendorf, sondern zwei Meilen unterhalb bei Eisbergen (zwischen Eisbergen und Veltheim) zu suchen sein. Die Situation ist an beiden Orten dieselbe, die strategischen und topographischen Einwendungen, welche Verf. gegen jene verbreitete Hypothese macht, sind deshalb auch von wenig Belang, sie werden aufserdem durch die noch zu erwähnende Schlacht bei Hessisch-Oldendorf 1633 als nichtig erwiesen. Die Hauptbeweise für die Gegend von Eisbergen sind, aufser dem vermeintlich übereinstimmenden Namen, der Umstand, dafs hier die Ebene zwischen Weser und Bergen am engsten ist, ferner, dafs hier die Weser zwei Biegungen macht, welche der Beobachter, der „offenbar am Abhange des Bockhorns seinen Standpunkt gewählt hatte“, mit einem Blicke übersah, endlich dafs „diese Ebene durch Flufs und Hügel einen förmlichen Abschlufs erhielt, sodafs die Örtlichkeit gegenüber anderen Örtlichkeiten einen Gegenstand für sich bildete“.

Diese Beweise werden leider alle hinfällig durch die Thatsache, dafs früher die Weser ein anderes Bett hatte, nämlich $\frac{1}{4}$ Stunde weiter südlich an Varenholz entlang, und zwar, wie man noch heute sieht, ein Bett ohne auffällige Biegungen; die Engigkeit der Ebene, der förmliche Abschlufs war damals nicht vorhanden. Diese Thatsache ist für die entwickelte Hypothese um

so unangenehmer, als auf den zwei Biegungen der Weser der Hauptbeweis beruht, und die subtile philologische Erörterung der Worte *inaequaliter sinuatur* gerade darauf hinausläuft, dafs mehrere Biegungen der Weser zu den Anforderungen gehören sollen, welche an das Schlachtfeld zu stellen sind. Auch der Verf. hat von diesem alten Bett der Weser gehört, sucht aber die Tradition als der Begründung entbehrend von der Hand zu weisen. Es mögen deshalb hier die Worte des in allen diesen Dingen sehr kundigen Clostermeyer stehen, welche derselbe gegen den Geh. Rat von Hohenhausen richtete. Denn dieser durch seine phantastischen Aufstellungen und Etymologieen bekannte Herr — der u. a. den Namen des Schlachtfeldes zurückführte auf die trotzige Rede der Germanen: Hiestavi = hier stehen wir — hatte auch schon die Ansicht aufgestellt, dafs das Idistavische Feld zwischen Varnholz auf der linken und Eisbergen und Feldheim an der rechten Seite der Weser liege. Clostermeyer sagt dazu: „Der Hr. G. R. v. H. irret aber sehr, wenn er glaubt, die Weser habe bei Varnholz seit achtzehn Jahrhunderten ihren Lauf nicht verändert ... Jetzt liegt Varnholz über eine Viertelstunde von der Weser entfernt und ehemals flofs diese unmittelbar am dasigen Schlosse her, bei welchem der Zoll abgefordert wurde (also nicht ein Nebenarm R.), den man jetzt zu Erder entrichtet. Noch wissen die Anwohner das Flufsbett der alten Weser anzuweisen, und in den Grenznachrichten wird derselben ebenfalls gedacht".

Wenn es auf ähnlich klingende Namen ankäme, würde Ref. diese Schlacht an die Ützenburg, eine Stunde unterhalb Hameln, verlegen; in der Ebene am Fufse derselben liegt das uralte Fischbeck, einst Visbiki = Wiesenbach oder Wiesebach; aus den beiden Namen, Ützen(burg) und Wiese(bach), läfst sich doch das alte Idista-viso viel leichter konstruieren als aus Eisbergen; aufserdem ist diese Ebene zwischen der Weser und den Bergen ebenso passend, wie die von Hess. Oldendorf, und wie schön lassen sich auf der Ützenburg die Cherusker aufstellen! Auch hatte später hier die Stadt Hameln ihre Landwehr errichtet u. s. w. Ich empfehle etwaigen Nachfolgern diese meines Wissens noch nicht vorgetragene Hypothese.

Zwei Gründe halten den Ref. von diesen Hypothesen zurück. 1) Germanicus hatte den Feldzug begonnen mit der Erwägung: *fundi Germanos acie et iustis locis, iuvari silvis paludibus*; es ist deshalb sehr unwahrscheinlich, dafs er wieder mitten in das Weserbergland vorgerückt sein soll. (Da er zu Beginn des Feldzuges die Lippestrafse neu hergestellt hatte, könnte man viel eher vermuten, dafs er von der Porta aus die Verbindung mit dieser erreichen und dauernd sichern wollte.) 2) Die Beschreibung des Idistavisofeldes: *is medius inter Visurgim et colles, ut ripae fluminis cedunt, aut prominentia montium resistunt, inaequaliter sinuatur* finde ich nur auf eine einzige Stelle an der Weser passend. Ich wenigstens kann trotz der zwölf Seiten

langen Auseinandersetzung des Verf.s die vorspringenden Berge nicht für zurücktretende halten[1]), schon wegen der logischen Ungereimtheit, aber auch weil dann *resistunt* dasselbe bedeutete, wie *cedunt* im Widerspruch mit der antithetischen Form des Satzes. Wenn nun Verf. gegen die richtige Übersetzung von *resistunt* einwendet, dafs damit „höchst merkwürdige örtliche Verhältnisse gezeichnet sein würden“, so hat er vollkommen Recht. Nur einmal finden sich diese „merkwürdigen Verhältnisse“, diese vorspringenden Berge, deren Widerstand die Krümmung der Ebene und des Flusses verursachen, nämlich in der Porta. Verf. polemisiert gegen diese Ansicht mit der Einwendung, auf diese Ebene passe nicht das Wort *inaequaliter*, obwohl er gleich darauf angiebt, dafs diese Ebene gegenüber Hausberge sich verengt (in der Sprache des Verf.s heifst es: „ferner aber schliefst sich der Wittekindsberg, wenigstens an seinem südöstlichen Ende gegenüber Hausberge, so nahe an die Weser, dafs von einer Ebene an dieser Stelle keine Rede mehr sein kann“). In einer früheren Polemik desselben Verf.s hiefs es sogar schlankweg: „denn erstens gab es dort (in der Porta) keinen Campus Idistaviso, sondern nur einen Engpafs“ (!). H. K. hat sich also inzwischen von dem Vorhandensein dieser Ebene überzeugt; vielleicht überzeugt er sich später auch noch davon, dafs das *inaequaliter* auf dieselbe pafst, besonders nachdem die zwei Biegungen bei Eisbergen ihn im Stiche gelassen haben.

Nur deshalb, weil die beschriebene Ebene sich auf dem linken Ufer des Flusses hinzieht, ist Ref. (auch jetzt noch) genötigt, die Schlacht auf dem linken Ufer anzusetzen und zu fragen, ob mit den Worten *Caesar transgressus Visurgim audivit per transfugam* notwendig der Übergang des ganzen Heeres auf das rechte Weserufer gemeint sein mufs. Ref. verneint diese Frage, nicht weil er verlangt, dafs jeder Brückenschlag oder jeder Lagerbau ausdrücklich genannt werden müsse, sondern weil keine Angabe ausdrücklich den Übergang des ganzen Heeres bezeugt, während die Beschreibung des Schlachtfeldes das Verbleiben des Heeres auf dem linken Ufer voraussetzt. Die vom Verf. angehäuften sprachlichen Gründe und Unwahrscheinlichkeiten, welche gegen diese Auffassung sprechen sollen, lassen sich mit Leichtigkeit widerlegen, wenn es von Interesse wäre. Wer in den Worten *Caesar transgressus Visurgim* unter allen Umständen den Übergang der acht Legionen verstehen mufs, auch wenn auf dem rechten Ufer das beschriebene Schlachtfeld sich nicht findet, der mag die Schlacht in der Porta verwerfen; er soll aber nicht vorgeben, dafs sprachliche Gründe diese Auffassung nötig machten[2]).

---

[1]) Verf. übersetzt: „Diese (Ebene) buchtet sich, je nachdem die Ufer des Flusses zurückweichen, oder die vorspringenden Berge wieder zurücktreten, in ungleicher Weise aus.“

[2]) Ich könnte nach beliebtem Muster das Gegenteil deducieren: Weil in dem Prädikat *audivit per transfugam* der Cäsar allein gemeint ist ohne

Die zweite und letzte grofse Schlacht wird ähnlich wie früher von Besser, Wippermann u. v. a. zwischen Weser und Steinhuder Meer verlegt, mit einigen Modifikationen der früheren Ansichten. Nachdem die früher dort nachgewiesenen Reste der Angrivarenlandwehr (Schlüsselburg gegenüber) sich nicht bewährt haben, glaubt Verf. ½ St. weiter nördlich bei Leese Spuren einer Befestigung bemerkt zu haben; auch eine Anzahl kugelähnlicher, an den Seiten abgeplatteter Steine, welche in einem Sumpfe nördlich Leese gefunden worden, werden als Nachlafs eines römischen Schleuderkarrens angesehen und als wichtiges Beweisstück verwertet. Besonders eifrig verwirft Verf. die Ansicht derer, welche diese Schlacht auf die Rückzugslinie des Germanicus verlegen. Gegen diese Ansicht wird aus den Worten Ann. II 23: *aestate iam adulta legionum aliae itinere terrestri in hibernacula remissae, plures Caesar classi impositas per flumen Amisiam Oceano invexit* gefolgert, dafs der Rückmarsch erst nach der zweiten Schlacht angetreten sein könne; die andere Annahme bezweifele die Glaubwürdigkeit des Schriftstellers, was übel vermerkt wird, obwohl, wie sich noch zeigen wird, gerade vom Verf. bei der Auffassung dieser Schlacht und ihres Erfolges die Glaubwürdigkeit des Schriftstellers ganz bei Seite gesetzt wird. Aus dem obigen Citat kann man vielmehr entnehmen, dafs der Cäsar nach der zweiten Schlacht nicht fern von der Ems stand. Aber noch mehr: gerade die sorgfältige Beachtung der Taciteischen Angaben mufs zu der Ansicht führen, dafs der Zug des Germanicus nach der ersten Schlacht nicht mehr vorwärts, sondern rückwärts gegangen ist: die zweite Schlacht wurde nicht mehr in dem Cheruskerlande, sondern auf der Grenze des cheruskischen und angrivarischen Gebietes geschlagen. Vor der ersten Schlacht hatte Germanicus die Angrivaren im Rücken, als er an der Weser (Verf. meint bei Lübbeke) stand (*Angrivariorum defectio a tergo nuntiatur*). Die einfache Logik nötigt also anzunehmen, dafs Germanicus aus dem Cheruskerlande heraus und zwar dorthin marschiert ist, wo er hergekommen war, dafs er also schon nach der ersten Schlacht die Rückzugsbewegung begonnen hat. Über diese wichtigste Angabe geht Verf. mit folgenden Worten hinweg: . . . „so ist er (Höfer) den Beweis dafür schuldig geblieben, dafs es nur auf einer einzigen Seite eine Grenze zwischen beiden Völkern gegeben habe, sodann aber, dafs diese Seite notwendig auf der Rückzugslinie der Römer lag.“ Dafs der Verf. so einfache und klare Beweise nicht würdigt, dafür ist doch wohl ein anderer nicht verantwortlich zu machen. Ähnlich verhält es sich mit der Trophäe. Ref. hat nebenbei darauf hingewiesen, dafs der Erdhügel, welchen die römischen Soldaten nach der ersten Schlacht aufschütteten, darauf hindeute,

---

die acht Legionen, das partic. *transgressus* sich aber nur auf das in *audivit* liegende Subjekt bezieht, so ist in *transgressus* ebenfalls der Cäsar allein gemeint. Doch ich gebe auf dergleichen Deduktionen nichts.

dafs hiermit der äufserste Punkt des Feldzugs erreicht war. Das könne nicht zugegeben werden, meint Verf., da ja nach der zweiten Schlacht auch eine Trophäe aufgeführt wurde u. s. w. Ref. hatte auf sorgfältige Leser gerechnet und deshalb nicht ausdrücklich darauf hingewiesen, dafs das zweite Siegeszeichen nur eine Aufschichtung von Waffen *congeries armorum* war, die man gewifs nicht den Feinden zurückliefs. Ein dauerndes Denkmal ist nur nach der ersten Schlacht errichtet (*struxitque aggerem*). An einer andern Stelle hat aber derselbe Verf. denselben Gedanken, den er hier bekämpft, nämlich dafs derartige Denkmäler am äufsersten Punkte des Marsches errichtet werden, selbst als Beweis benutzt S. 302: „Bedenken wir ferner, dafs der Ort (*Τρόπαια Δρούσου*) nach den Trophäen benannt sein wird, welche Drusus auf einem seiner Kriegszüge errichtet hat und zwar vermutlich an einer Stelle, welche den entferntesten Punkt bezeichnet, bis zu welchem er auf diesem Feldzuge vorgerückt war, ganz so, wie es im J. 16 n. Chr. sein Sohn Germanicus machte, ehe er seinen Rückzug antrat, so“ ... u. s. w. Wie ein und derselbe Autor dieselbe Ansicht einmal für richtig und das andere Mal für falsch erklären kann, ist mir nicht verständlich.

Die Lage der Angrivarengrenze ist nach Ansicht des Referenten für die Ansetzung der zweiten Schlacht das allerwichtigste Moment und zugleich für die Beurteilung des ganzen Feldzuges von der gröfsten Bedeutung. Ref. glaubt nun allerdings, dafs nicht derjenige noch einen besonderen Beweis zu erbringen hat, welcher diese Grenze genau nach den Worten des Tacitus in die Rückzugslinie des Germanicus verlegt, sondern vielmehr derjenige den Beweis schuldig ist, welcher den Germanicus beim weiteren Vormarsch auf diese Grenze stofsen läfst. Dennoch will Ref. noch einen weiteren Beweis für die Lage der Angrivariergrenze westlich der Weser beibringen. Der Herr Verf. setzt das Angrivarengebiet zwischen Hunte und Weser in der Weise an, dafs dasselbe noch über die Weser hinausreichte. Er stützt sich dabei auf die (viel späteren) Angaben des Ptolemäus, deren Unzuverlässigkeit längst erkannt ist; ferner soll „entscheidend“ sein, dafs die Bauern aus der Gegend von Levern mit denen aus der Gegend von Nienburg in Sprache und Sitten übereinstimmen (so auf S. 365, wiederholt auf S. 523). Letztere Stütze ist ganz hinfällig, da die Angrivaren nach den Zeiten des Germanicus ihre Wohnsitze vollständig verändert haben. Will man wissen, welche Wohnsitze den Angrivaren in den Quellen angewiesen wurden, die dem Tacitus vorlagen, so mufs man sich doch vor allen an die Angaben dieses Schriftstellers halten. 1) Aufser der oben erwähnten Angabe, Ann. II 8, dafs Germanicus, als er an der Weser stand, das Gebiet der Angrivaren im Rücken (also im Westen) hatte, liegen noch folgende Bestimmungen vor, welche Verf. nicht beachtet hat. Nach Tac. Germ. 34 grenzten An-

grivaren und Chamaven im Westen (allenfalls Nordwesten) an die Frisen, im Osten (event. Südosten) an die Chasuarier und Dulgubnier. Ihr Angrenzen an die Frisen beweist, dafs sie bis an die Ems reichten, und da sie zu den kleineren Völkern gehören, darf man ihr Gebiet ohne Grund nicht über die Weser ausdehnen. Noch mehr beweist ihre enge Verbindung mit den Chamaven, dafs ihre Sitze in der Gegend der Ems lagen; denn die Chamaven wohnten noch westlich der Ems an der Yssel im Gau Hamaland, also im heutigen Holland. Von den genannten östlichen Nachbarn sind die Dulgubnier nicht mehr zu bestimmen; die Chasuarier hat man mit Grund an der oberen Hase (Osnabrück) angesetzt. Dies ergiebt für die Angrivaren eine Ostgrenze, welche der von mir angenommenen Landwehr bei Wehrendorf und an der Hunte entspricht. Da bei den Feldzügen des Germanicus weder Chasuarier noch Dulgubnier erwähnt werden, sondern die Angrivaren direkt an die Cherusker grenzen, so darf man annehmen, dafs beide Völkerschaften damals noch nicht unterschieden, sondern in den Gesamtnamen der Angrivaren miteingerechnet wurden. Dann wäre in den Chasuariern (Hase-Anwohnern) der östlichste Teil der alten Angrivaren zu erkennen, und es wäre wieder unmöglich, das Gebiet dieser bis zur Weser oder über dieselbe auszudehnen; vielmehr ist die Ostgrenze Wehrendorf, Bohmte und von dort die Hunte durchaus entsprechend. 2) Nach Tac. Germ. 33 haben die Chamaven und Angrivaren zusammen das Gebiet der Brukterer besetzt. Beide Völker waren nach dieser Nachricht Nachbarn der Brukterer. Die Brukterer bewohnten das Tiefland der Lippe und der oberen Ems bis zum Osnig. Ihre östlichen Nachbarn waren die Cherusker; die Chamaven (westlich der Ems) begrenzten das Brukterergebiet im Nordwesten, die Angrivaren also im Norden. Das Brukterergebiet hat bekanntlich nicht bis zur Weser gereicht, sondern höchstens bis zu den Quellen der Lippe und Ems, d. h. bis an das Lippesche Gebirge. Beide, die Brukterer und ihre nördlichen Nachbaren, die Angrivaren, stiefsen an das Gebiet der Cherusker, welches westlich über die Weser hinausreichte. Auch hieraus ergiebt sich, dafs man nicht berechtigt ist, den Angrivaren eine östlichere Grenze zu geben, als die Brukterer hatten, sie müssen vielmehr, wie die Brukterer, die westlichen Nachbarn der Cherusker gewesen sein; die Ostgrenze Hunte-Wehrendorf entspricht wieder diesem Verhältnis. Will man trotz alledem, etwa wegen des vermeintlichen Vormarsches ins Ostweserland, ihr Gebiet über die Weser hinaus ausdehnen und die Angrivaren nicht blofs als westliche, sondern auch als nördliche Nachbarn der Cherusker ansehen, so gerät man wieder mit einer andern Angabe des Tacitus in Widerspruch, welcher deutlich angiebt, 3) dafs die Cherusker im Norden an die Chauken grenzten, welche, das ganze nördliche Tiefland östlich von der Ems bewohnend, auch die nördlichen Nachbarn der Angrivarier waren (Germ. 35 u. 36).

Vollständig im Einklange mit diesen Angaben über die Wohnsitze der Angrivaren erzählt der Feldzugsbericht, dafs Germanicus auf dem Marsch von der Ems zur Weser ihr Gebiet durchzogen hatte, und dafs die Angrivaren nach der Schlacht an ihrer Landwehr dem zur Ems abziehenden römischen Heere preisgegeben waren und sich deshalb lieber unterwarfen.

Gegen diese übereinstimmenden Angaben des Tacitus können die Raisonnements des Verf.s, selbst wenn er sich auf Ptolemäus beruft, nicht ins Gewicht fallen.

Demnach ist es keine willkürliche Hypothese oder Geringschätzung des Tacitus, wenn man die Schlacht an der Angrivarengrenze westlich der Weser ansetzt, sondern gerade die sorgfältige Beachtung aller Angaben dieses Autors nötigt zu dieser Ansetzung. Es ergiebt sich daraus freilich über den Verlauf des Feldzugs und den Erfolg der ersten Schlacht ein anderes Urteil als bei der Annahme, dafs Germanicus nach der ersten Schlacht noch weiter in das Innere vorgedrungen ist.

Wenn nun Verf., trotzdem er diese Ansetzung der 2. Schlacht bekämpft, über das Resultat resp. die Resultatlosigkeit dieses Feldzuges zu einem ähnlichen Urteil gelangt, wie es früher der Ref. begründet hat, nämlich dafs die erste Schlacht kein durchschlagender Erfolg, die zweite nur ein mühsames Ringen (Ref.: um den Rückzug) war, dafs der Angriffskrieg der Römer nicht an dem Neide des Tiberius, sondern an dem gefährlichen Widerstande der Germanen gescheitert ist, — so ist die Übereinstimmung des Verf.s ein Beweis, dafs die Gründe des Ref. doch stärker gewesen sein müssen, als die Abneigung des Polemikers. Für die Geschichtschreibung ist dies gewonnene Urteil wichtiger als die Auffindung der Schlachtfelder selbst.

Hinsichtlich des letzten Schlachtfeldes wird noch weiter unten gezeigt werden, wie sehr Verf. dem Tacitus widersprechen mufs, um dasselbe denkbar zu machen. Ob die Schlacht in der gedachten Weise überhaupt verlaufen sein kann, darüber mögen Militärs entscheiden. Ref. müfste, auch wenn er nicht ein viel zutreffenderes Schlachtfeld wüfste, das hier vorgeschlagene verwerfen: einmal wegen der Wohnsitze der Angrivaren, welche nach Tac. im Westen nach der Ems zu lagen, dann aber auch, weil ein Vordringen des römischen Heeres in den sumpfigen Winkel, den Weser, Aller und Leine bilden, ganz zwecklos gewesen wäre; der Feldherr hätte ruhig warten können, bis die Germanen (nach wenig Tagen) diese Stellung verlassen mufsten. Ferner ist Ref. mit vielen Auslegern der Ansicht, dafs der zweimal angewandte unbestimmte Ausdruck *flumen* nicht die Weser bezeichnen kann, welche immer bei Tac. mit ihrem Namen genannt wird. Auch die Berge, welche die Römer beengt haben sollen, mufs Verf. recht weit herholen u. s. w. Und endlich die rundlichen Steine!? Man findet dergl. zugerichtete Steine öfter in Gräbern aus der

Steinzeit, zuweilen in der Hand eines Skeletts. Dergl. Steine, welche wegen ihrer Form Apfelsteine genannt werden, sind z. B. auch auf dem Gleichberge bei Römhild mit vielen andern Gegenständen aus der la Tène-Periode gesammelt worden (12 Stück). Solche Steine ohne weiteres für den Nachlafs eines römischen Schleuderkarrens anzusehen und sie für die Schlacht am Angrivarenwalle zu fruktifizieren, ist mit der Vorsicht, die ein Forscher anwenden mufs, nicht vereinbar. Soweit die Resultate, Ansichten und Hypothesen des Verfassers.

Schon aus der bisherigen Darstellung ist zu ersehen, dafs Übereinstimmung oder Widerspruch einer Ansicht mit der Quelle für die Beurteilung derselben von der wichtigsten Bedeutung ist. Man mufs es deshalb für nötig halten, dafs ein Autor, der obigen Mafsstab öfter anzulegen hat, über die Stellung, welche ein Darsteller zur Quelle einnehmen mufs, besonders auch über seine eigene Stellung zur Quelle, sich vollkommen klar ist und auch deutliche Auskunft darüber giebt. Diesen Anspruch befriedigt der Verf. nicht. In der Polemik sowohl, wie bei seinen eigenen Hypothesen zeigt es sich als ein grofser Mangel, dafs Verf. versäumt hat, über seinen kritischen Standpunkt, über seine Stellung zur Quelle sich klare Rechenschaft zu geben. Während er selbst vielfach vom Quellenschriftsteller abweicht, Ergänzungen sich gestattet, den Wortlaut abschwächt, will er andern dergleichen nicht gestatten, selbst dann nicht, wenn in der Quelle offenbar Schwierigkeiten oder Widersprüche vorliegen, welche zu ergänzenden Kombinationen den denkenden Leser auffordern. Hier mufste vor allen Dingen ein klares Prinzip aufgestellt werden. Ich meine: Wo Dunkelheiten, Schwierigkeiten, Widersprüche oder Unmöglichkeiten im Texte vorliegen, da ist der Ausleger nicht nur berechtigt, sondern genötigt, ergänzende Kombinationen zu finden, solche nämlich, welche im Text selbst eine Stütze finden und geeignet sind, die Widersprüche u. s. w. zu heben und den Zusammenhang herzustellen. Alle willkürlichen Abweichungen aber, wo die Erzählung keine Schwierigkeit enthält, etwa um die Erzählung den „aufgefundenen Örtlichkeiten“ anzupassen, halte ich für unzulässig.

Bei einem solchen Prinzip hätte der Verfasser sich viele Einwendungen ersparen können; aber es scheint oft, als sehe er die Dunkelheiten gar nicht, welche seine Vorgänger zu dieser oder jener Auffassung bestimmt haben, und darum kann er auch den Ansichten derselben nicht gerecht werden.

So ist es ein Problem, welches die Taciteische Darstellung der Feldzüge des Germanicus unaufgeklärt läfst, warum der letzte Feldzug gegen die Cherusker, von welchem die römische Heeresleitung das Ende des Krieges erwartet hatte, trotz der angewandten grofsen Mittel, trotz der erfochtenen grofsen Siege, doch erfolg-

los war. Warum sind die Cherusker nicht wie die Marsen, Brukterer, Chatten, mit Plünderung, Mord und Brand bestraft? Warum hat keins von diesen Völkern um Frieden gebeten, sondern nur die Angrivarier? Da es die Aufgabe des Germanicus war, die Schmach der Niederlage zu tilgen (*abolendae infamiae*), so hätte er doch gerade das Volk am stärksten treffen müssen, welches diese Niederlage ganz besonders verursacht hatte. Wie wohlthuend wäre es für die Römer gewesen, wenn die römischen Gefangenen befreit, die Beute zurückgebracht, die Burg Armins zerstört, die Hütten und die Heiligtümer des Volks dem Erdboden gleichgemacht wären! Von allem diesen ist dem Germanicus nichts gelungen; wie kommt das?

Ref. ist deshalb, gestützt auf mehrere Andeutungen der Quelle, besonders in Rücksicht auf das schlagfertige Auftreten der Germanen bald nach der ersten Schlacht (auf Idistaviso) zu der Überzeugung gelangt, dafs diese erste Schlacht nicht so zerschmetternd für die Germanen gewesen ist, wie es nach dem Quellenbericht erscheint; auch der Verfasser nimmt an, dafs die Cherusker ihren „Rückzug in verhältnismäfsiger Ordnung vollzogen haben", und setzt sich damit in ausdrücklichen Widerspruch zu Tacitus. Hinsichtlich der zweiten Schlacht (am Angrivarenwalle) kommt er im vollen Gegensatz zur Quelle zu dem Schlufs, dafs der römische Feldherr das Schlachtfeld nicht hat behaupten können, und dafs er sich infolge der Schlacht hat zurückziehen müssen, dafs das Siegeszeichen mit der stolzen Inschrift eine leere Schaustellung war; er nimmt für den Rückzug des Germanicus einen andern Beweggrund an, als die Quelle ihn angiebt (S. 549), er meint, der Grund, dafs der Sommer bereits vorgeschritten gewesen, habe begreiflicher Weise „in den offiziellen Berichten eine Hauptrolle gespielt". Wenn dagegen andere (auch Ref.) diesen „offiziellen Bericht" nicht für ausschlaggebend erachten, sondern durch mehrere Andeutungen der Quelle, besonders durch den Umstand, dafs die zweite Schlacht nicht mehr im Cheruskerlande, sondern schon an der Angrivarengrenze geschlagen ist, zu der Überzeugung gelangt sind, dafs die rückwärtige Bewegung des römischen Heeres schon nach der ersten Schlacht begonnen worden, so macht Verf. ihnen diesen „Zweifel an der Glaubwürdigkeit des Schriftstellers" zum Vorwurf; ja er betont zu ihrer Widerlegung gerade jene Stelle (S. 491), deren Wert er auf Seite 549 selbst verdächtigt, indem er daraus den Beweis nimmt, dafs Germanicus „erst damals und nicht schon nach der Schlacht von Idistaviso seinen Rückzug angetreten hat, und dafs er eben durch die vorgerückte Jahreszeit sich zu diesem Entschlufs bestimmen liefs". So widerspruchsvolle Äufserungen lassen eine klare Stellung zur Quelle vermissen, erwecken vielmehr den Schein, als wechsele der Verf. seine Stellung je nach Bedürfnis.

Die emphatische Beschuldigung, man habe sich „mit dem Bericht des Tacitus selbst in Widerspruch gesetzt“, wird vom Verf. erhoben, auch wenn für die Abweichung genügende Gründe vorhanden sind. Verf. setzt sich „mit dem Bericht des Tacitus selbst in Widerspruch“ ohne ausreichende Gründe.

Gegen einen neueren Forscher betont er mit Nachdruck, es zeige sich, „wohin wir mit unseren Untersuchungen geraten, sobald wir die sichere Grundlage, welche uns unsere Quellen gegeben haben, verlassen und an die Stelle derselben unsere eigenen Erfindungen setzen“. Und doch erlaubt er sich bei der Darstellung der Vorgänge des Jahres 15, wo der Text durchaus einfach ist und keine Dunkelheiten enthält, recht erhebliche Abweichungen und durch nichts begründete Ergänzungen der Taciteischen Angaben. Trotz der klaren Worte *mox reducto exercitu ad Amisiam* wird erfunden, Germanicus habe auf einem andern Wege, als er gekommen, die Ems erreichen wollen, ihm sei der Weg verlegt worden, er habe einen weiten Bogen um den Dümmer machen müssen, es sei nur die Hälfte des Heeres gewesen, welche er zur Ems führte, Caecina sei noch länger zurückgeblieben (trotz des *quam maturrime*) u. dgl.; alles nur um die bei Brägel entdeckten Moorbrücken zum Schauplatz der Handlung zu machen. In der Darstellung der letzten Schlacht behauptet Verf. in direktem Widerspruch mit der Quelle, es sei den Römern nicht gelungen, das Centrum der deutschen Aufstellung einzunehmen (S. 541). An einer andern Stelle geht Verf. so weit, den Überläufer, welcher nach Tacitus dem römischen Prinzen die Stellung und das Vorhaben der Germanen verriet, für einen Sendling des Armin zu halten. Dergleichen ist doch Willkür und heifst: „unsere eigenen Erfindungen an die Stelle unserer Quellen setzen“.

Dem Referenten nimmt es der Verf. sehr übel, dafs er die Ansicht vertritt, Tacitus sei über den Zusammenhang mancher Vorgänge, über die Absicht der Heeresleitung bei einzelnen Unternehmungen nicht vollkommen klar; (Mommsen sagt viel schärfer in Bezug auf die Angaben über das Varusschlachtfeld: „die hier wie immer unklare taciteische Erzählung“). Verfasser erblickt in meiner Ansicht eine Verdächtigung des grofsen Schriftstellers, die mit Entrüstung zurückgewiesen werden mufs, und doch kommt er selbst dazu, manche Angaben des Schriftstellers für „rhetorische Übertreibungen“ zu halten, und er selbst bezweifelt, „ob sein (des Tac.) Urteil und die Begründung der Thatsachen immer das Richtige trifft“. In diesem Messen mit verschiedenem Mafse liegt entweder eine Ungerechtigkeit oder eine Unklarheit des Verf.s vor.

Ranke sagt in seiner vorsichtigen und umsichtigen Kritik der Annalen des Tacitus: „Bewunderung schliefst doch die Kritik nicht aus. Ich will einige Beispiele anführen, die, denke ich, einen jeden überzeugen werden, dafs man die Ereignisse

anders ansehen kann und mufs, als Tacitus sie darstellt", und besonders ist die Motivierung der Vorgänge (nach Ranke) nicht immer objektiv richtig. Auf diesem Standpunkt (nicht auf demjenigen Stahrs, wie Verf. glauben machen will) steht auch der Referent, und wer diesen Standpunkt nicht gelten lassen will, vielleicht aus einer heiligen Scheu vor dem klassischen Schriftsteller, der verzichtet auf das wichtigste Mittel zur Erforschung historischer Wahrheit, auf die Quellenkritik.

Bei dieser schwankenden und zum Teil unfreien Stellung des Verf.s zur Quelle ist es nicht zu verwundern, dafs er nicht imstande ist, andern Standpunkten gerecht zu werden. Die Hauptargumente und die Totalanschauung, aus welcher diese oder jene Ansicht hervorgegangen, wird oft gar nicht erwähnt, dagegen werden Nebensachen hervorgezogen, welche dann bei Verschweigung der Hauptgründe nicht recht begreiflich erscheinen. Ref. hat an einigen Stellen bemerkt, dafs nicht einmal die Wiedergabe der fremden Ansicht immer richtig ist. Wenn deshalb das Buch für denjenigen, welcher sich über die betr. Litteratur unterrichten will, bei dem grofsen Sammelfleifse des Verfassers eine gute Fundgrube ist, so ist es doch mit Vorsicht zu gebrauchen; sehr geeignet ist es, um zu erfahren, wer über den Gegenstand geschrieben hat, und zwar von den frühesten Erörterungen dieser Fragen bis heute; nicht ganz so geeignet ist es, um zu erfahren, welche Ansichten jeder geäufsert hat; wer aber erfahren will, wie diese Ansichten begründet sind, der mufs doch nach wie vor die Originalarbeiten zur Hand nehmen.

Ich komme zu der Art der Beweisführung des Verf.s. Wenn, wie ich glaube, kein Leser sich überzeugt fühlen wird, der das Buch aus der Hand legt, so ist zum grofsen Teil diese Beweisführung daran schuld. Richtiges und Zweifelhaftes, Erwiesenes und blofs Vermutetes wird auf gleicher Stufe zur Widerlegung wie zum Beweise verwendet, ja die unsicheren Erwägungen und die Mifsverständnisse des Verf.s werden bei ihm zu Argumenten. Eine häufige Beweisführung ist die, dafs eine Ansicht verworfen wird, weil sie nicht mit dieser oder jener vom Verf. aufgestellten Vermutung sich vereinigen läfst. Ein Beispiel für viele. S. 316 heifst es: „Würde das Kastell Aliso bei Elsen oder Neuhaus gelegen haben, so würde man sich auch wundern müssen, warum Drusus auf seinem Zuge i. J. 11 gerade dort die Befestigung angelegt habe. Denn wenn dieser Feldherr, wie wir als wahrscheinlich nachgewiesen haben, den Helweg über Soest und Paderborn nach Höxter für seinen Kriegszug wählte und, wie wir vermuten müssen, denselben Weg auf seinem Rückzuge benutzte, so hätte er ja einen Punkt für die Anlage des Kastells gewählt, welcher gar nicht auf seinem Wege lag (?), und, was noch wichtiger ist, welcher gar nicht dazu geeignet war, eine Heerstrafse zu beherrschen (?). Wir werden also auch von Elsen abzusehen haben."

Ähnlich wird eine willkürlich vermutete Ostgrenze der Brukterer bei der Bestimmung des Varusschlachtfeldes sowohl als Beweis für die eigene (Iburg-)Hypothese, als auch zur Widerlegung der Detmold-Hypothese verwendet; die nur vermuteten Wohnsitze der Marsen müssen einen Gegenbeweis gegen die Mommsensche Hypothese liefern; das vermutete Varusschlachtfeld bei Iburg mufs der vermuteten Lage Alisos bei Hamm zur Stütze dienen; die willkürlich (und falsch) angenommenen Grenzen der Angrivaren müssen des Ref. Ansicht über den Angrivarenwall widerlegen. Anfängliche „Möglichkeiten“ und „Wahrscheinlichkeiten“ werden plötzlich für „Gewifsheiten“ ausgegeben (so beim Zug des Varus und bei fast allen Hypothesen des Verf.s) u. dgl. m.

Ein anderer häufig vorkommender Beweis lautet: Dies kann der Feldherr nicht gethan, dies nicht unterlassen haben, er würde ja sonst einen Fehler begangen haben. Man darf fragen: wie will jemand im 19. Jahrhundert sicher beurteilen, aus welchen Verhältnissen für Armin oder Germanicus oder Caecina die Nötigung entsprang, hier sich aufzustellen und nicht dort? diesen Berg, jenen Pafs unbesetzt zu lassen u. s. w.? Wie viele Handlungen werden erst zu Fehlern durch die später eintretenden Ereignisse! Mit derselben Beweisführung könnte man die Vorgänge der Schlacht bei Kollin oder des Überfalls bei Hochkirch für unhistorisch erklären, denn Friedrich d. Gr. würde bei der vorausgesetzten Handlungsweise einen Fehler begangen haben. Wie wenig die kriegerischen Ereignisse derartigen Einwendungen Recht geben, dafür liefert die Geschichte einen merkwürdigen Beweis. Um die Hypothese v. Wietersheims und v. Abendroths zu widerlegen, nach welcher in der Schlacht von Idistaviso die Germanen die Ebene und die Höhen um Hessisch Oldendorf besetzt hatten und dort dem von Rinteln heranrückenden Feinde entgegentraten, weifs Verf. vier strategische Fehler vorzurechnen, welche der deutsche Heerführer begangen haben soll, wenn er den von der Porta kommenden Feind bis nach Oldendorf hätte vordringen lassen, ohne sich ihm zwei Meilen unterhalb bei Eisbergen entgegenzustellen. Aufserdem weifs er noch eine Reihe von Unbegreiflichkeiten, Unzuträglichkeiten, Terrainschwierigkeiten gegen diese Hypothese eines Generalstabsoffiziers vorzubringen. Ein eigentümliches Zusammentreffen ist es nun, dafs im Jahre 1633 am 28. Juni bei einer ganz ähnlichen Situation, wie sie hier angenommen ist, als der General der Kaiserlichen, Merode, von Minden her zum Angriff des oberhalb bei Hameln stehenden Herzog Georg von Lüneburg heranrückte, dieser mit seinen Verbündeten, Schweden und Hessen, gerade bei Oldendorf eine feste Stellung (zwischen Oldendorf und Barksen) bezog, in welcher er von Merode angegriffen wurde. Auch hier brachte ganz ähnlich wie in der Idistavisoschlacht eine Umgehung durch Kavallerie die Entscheidung.

Dieselbe wurde diesmal aber nicht von der vordringenden (westlichen), sondern von der Widerstand leistenden (östlichen) Armee unternommen. Ein Rittmeister der Verbündeten, namens Kurt Meier, der früher Schäferknecht in Segelhorst gewesen und deshalb der Gegend kundig war, führte auf versteckten Wegen die Reiterei dem Feinde in den Rücken. Durch diesen Angriff überrascht, ergriff die kaiserliche Reiterei die Flucht, das Fufsvolk versuchte noch Widerstand zu leisten, wurde aber auch geworfen; die Verbündeten erfochten einen vollständigen Sieg; mehrere tausend Feinde deckten das Schlachtfeld, 3000 wurden gefangen. Trotz der strategischen Fehler und Unbegreiflichkeiten, welche Verf. dagegen geltend zu machen weifs, mufs die Stellung bei Oldendorf doch nicht so ganz schlecht und verwerflich sein.

Eine ähnliche Einwendung wird auch gegen des Ref. Ansicht über den Angrivarenwall vorgebracht. „Diese Stellung" (welche sich rechts an das Gebirge, links an den Flufs und sumpfiges Terrain anlehnte) „war doch sehr leicht zu umgehen." „Denn es brauchte nur ein Teil des römischen Heeres durch das Wiehengebirge seitwärts auszubiegen und etwa durch das Thal des Leckerbaches wieder auf die nördliche Seite des Gebirges zurückzukehren, eine Bewegung, die in kurzer Zeit auszuführen war, und die Deutschen waren umzingelt. Der Ort, welchen Armin sich für die Schlacht ausgewählt hätte, um angeblich den Römern den Rückzug zu verlegen, wäre also sehr ungeeignet für diesen Zweck gewesen." Ref. glaubt allerdings das Ann. II 20 beschriebene Vorgehen der Legaten, welche leicht in den Wald eindrangen, während Germanicus den Wall zu nehmen sich bemühte, als eine Umgehungsbewegung auffassen zu müssen. Hinsichtlich dieser Überflügelung schrieb ein militärischer Fachmann: „Heut zu Tage würde es nicht unbedenklich sein, bei der zweiten Schlacht diese Umgehungskolonne auf der andern Seite des Gebirges vormarschieren zu lassen; das Manöver hätte wohl nur dann Erfolg, wenn der Feind davon nichts merkt und dadurch überrascht wird, sonst würde man den Weg in das Gebirgsthal doch wohl verlegen können." Welchem Urteil wird man nun Recht geben? Mit des Verf.s Einwand kann man jede Stellung tadeln, die irgendwie umgangen werden kann, z. B. auch die des Leonidas, welche durch das Öta-Gebirge zu umgehen war; und zu umgehen ist schliefslich fast jede Stellung; dafs aber solche Umgehungen auch für den, der sie ausführt, nicht ungefährlich sind, das könnten den Verf. Schlachten wie die von Liegnitz (1760) oder auch die von Rofsbach lehren.

Umgekehrt wird vom Verf. ohne jeden Anlafs im Quellenbericht der römischen Heeresleitung ein Marsch von Lübbeke bis zur Weser in getrennten Kolonnen auf beiden Seiten des Gebirges zugemutet, eine Zersplitterung, welche von Seiten der Sachkenner doch wohl nicht gebilligt werden dürfte. Andern Forschern dagegen

scheint der Verf. Zweifel an der militärischen Möglichkeit eines Hergangs nicht gestatten zu wollen. Wenn Ann. II 11 erzählt wird, Germanicus habe die feindliche Schlachtreihe jenseits der Weser ohne Brücken mit den Legionen nicht anzugreifen gewagt, er habe aber die Reiterei hinübergeschickt, um den Feind auseinanderzuziehen (*ut hostem diducerent*, Hs: *deducerent*), so hat man wohl Grund zu zweifeln, dafs ein solcher Reiterangriff gegen einen intakten Feind hätte glücken können und denselben hätte veranlassen können, das Ufer preiszugeben. Die einzige Abteilung, welche mit den abziehenden Cheruskern in Kampf geriet, wurde niedergemacht; und so würde es wohl den übrigen auch ergangen sein, wenn sie wirklich angegriffen hätten. Ref. hat deshalb den Hergang anders auffassen zu müssen geglaubt. Nachdem die Germanen auf dem rechten Ufer vergeblich die Schlacht angeboten, sind sie abgezogen mit der Absicht, in ihrer Weise die Offensive zu ergreifen (der Mangel an regelrechter Verpflegung gestattete ihnen nicht, lange an einem Punkte zu verweilen oder in Unthätigkeit zu verharren); die römische Reiterei wurde ihnen nachgeschickt, um mit den Abziehenden Fühlung zu behalten; Chariovalda, der diese Aufgabe überschritt, wurde mit seiner Abteilung aufgerieben; auch die beiden andern Abteilungen konnten sich nicht am Feinde halten; derselbe entging vielmehr gänzlich ihrer Beobachtung, wie die folgenden Ereignisse zeigen. Wenn nun Verf. diese Auffassung durch Hinweis auf die Worte *ut hostem diducerent* für falsch erklärt, so hat er doch seinerseits zur Beseitigung der Unwahrscheinlichkeit nichts gethan, und er wird andern gestatten müssen, für die Sendung der Reiterei sich ein anderes Motiv zu suchen als das in der Erzählung enthaltene; zumal er selbst an anderer Stelle von der Ausrede Gebrauch macht, dafs der Berichterstatter zwar die Ereignisse, an denen er teilgenommen, aber nicht immer die Absicht des Feldherrn gekannt habe. Dafs *invecti* einen „förmlichen Angriff" der Reiter bedeuten müsse, ist nicht zuzugeben, es bedeutet hier das Hineinreiten in den Flufs. Übrigens ist es auch nicht ausgeschlossen, dafs das handschriftliche *deducerent*, welches die verschiedensten Arten des Begleitens ausdrücken kann, mit Unrecht in *diducerent* korrigiert worden ist. Ein Beweis, der sich auf eine Konjektur stützt, steht auf schwachen Füfsen.

Eine häufig vorkommende Begründung, in welcher Ref. dem Verf. ebenfalls nicht folgen kann, ist die Erwägung: Der Feldherr hatte dies oder jenes Ziel (Minden, den Pafs von Iburg u. dgl.), er wird also auf möglichst direktem Wege dorthin gezogen sein, er wird diesen Punkt in seine Gewalt zu bekommen gesucht haben u. s. w. Solche Erwägungen setzen voraus, dafs der römische Feldherr einen ebenso deutlichen Überblick über das feindliche Gebiet gehabt habe, wie wir etwa mittelst guter Karten. Er hätte nicht nur das Verhältnis der Orte nach

Länge und Breite, er hätte auch die Bodenbeschaffenheit, Gebirge, Gewässer, Sümpfe und Moore kennen müssen, wenn er seine Märsche von vornherein nach der geraden Linie hätte bestimmen wollen. Von solcher Kenntnis kann aber keine Rede sein; die vagen Angaben bei Strabo und Ptolemäus über Flüsse, Gebirge und Stammgebiete zeigen uns, wie unklar die geographischen Vorstellungen über das innere Germanien waren; die Peutingersche Tafel lehrt uns, wie unzulänglich die kartographischen Aufzeichnungen noch im 3. Jahrh. waren. Wenn deshalb der Verf. öfter sagt: „ein Blick auf die Karte genügt“, um zu sehen, dafs dieser Punkt näher, diese Richtung direkter ist, so vergifst er, dafs einem römischen Feldherrn ein solcher Blick nicht möglich war. Die römischen Feldherren waren deshalb auf die vorhandenen wenigen Strafsen des Tauschhandels oder germanischer Heereszüge angewiesen, sobald es sich um Gegenden handelte, die nicht im römischen Machtgebiete lagen und römische Kunststrafsen erhalten hatten. Krümmungen oder rechte Winkel konnten ein Heer nicht veranlassen, von solchen Strafsen abzuweichen, ebensowenig wie sich heute ein Fuhrmann bestimmen läfst, wegen eines Winkels von der guten Strafse abzulenken. Wenn nun Verf. mit grofser Sicherheit eine ganze Reihe möglichst geradliniger Strafsen als im Altertum vorhanden annimmt, so wird er damit gewifs vielfachem Zweifel begegnen. Strabo sagt ganz ausdrücklich, dafs es geradeaus führende Strafsen zwischen Rhein und Elbe nicht gab, dafs man vielmehr im Bogen (wörtl. im Kreise) herum reisen mufste: *διέχει δὲ τοῦ Ἄλβιος ὁ Ῥῆνος περὶ τρισχιλίους σταδίους, εἴ τις εὐθυπορούσας ἔχοι τὰς ὁδούς· νυνὶ δὲ διὰ σκολιᾶς καὶ ἑλώδους καὶ δρυμῶν κυκλοπορεῖν ἀνάγκη.*

Aufserdem kommt noch in Betracht, dafs der Feldherr, sobald er sich dem feindlichen Gebiet näherte, sich mit seinen Märschen vor allem nach der Stellung des Feindes richten mufste, ohne Rücksicht auf die Geradlinigkeit.

Aufser diesen allgemeinen Kategorieen kommen in den Beweisen und Gegenbeweisen sehr viele Gründe vor, deren Logik schwerlich jedermann einleuchten wird, z. B. das in dem Satze *metanti castra Caesari* gemeinte Lager (Ann. II 8) könne nicht an der Weser aufgeschlagen sein (obwohl es drei Zeilen weiter heifst *flumen Visurgis Romanos Cheruscosque interfluebat*). Grund: weil einige Tage später Armin fragt, ob der Caesar angekommen sei, denn Armin hätte das längst wissen müssen, wenn u. s. w. Oder: die Ebene (*Idistaviso*) mufs „durch den Flufs und die Hügel nach allen Richtungen hin einen förmlichen Abschlufs erhalten“ haben, „sodafs die Örtlichkeit gegenüber andern Örtlichkeiten einen Gegenstand für sich bildete. Sonst hätte sie nicht einen ganz bestimmten Namen haben können“. Oder: Aliso kann (trotz der Nachrichten bei Velleius und Zonaras) nicht

in die Hände der Germanen gefallen sein, weil eine Zurückeroberung nirgends erzählt wird; als ob die Germanen überhaupt ein römisches Kastell dauernd besetzt und verteidigt hätten. Doch ich will mich nicht in Einzelheiten verlieren.

Die wichtigste Stütze für jede derartige Untersuchung müssen selbstverständlich die Quellenschriftsteller darbieten. Verf. hat mit grofser Sorgfalt vor jeden Abschnitt die darauf bezüglichen Quellenberichte in Übersetzung und im Grundtext vorgedruckt, ähnlich wie es früher Deppe und Sondermühlen gethan haben; der Leser wird für diese Bequemlichkeit dem Verf. zu danken haben. In den meisten Abschnitten handelt es sich lediglich um Tacitus' Annalen; zur Varusschlacht sind auch die übrigen Quellenschriften angeführt; nur die Senecastelle fehlt, obwohl sie doch für die Kritik des Dio Cassius sehr wichtig ist. An eine kritische Vergleichung der Quellen denkt übrigens Verf. nicht. In den Übersetzungen, in der Interpretation schwieriger Stellen fühlt Verf. offenbar seine Hauptstärke, er ist vollkommen überzeugt, dafs die, welche anders übersetzen als er, falsch übersetzen, Nipperdey, Döderlein nicht ausgeschlossen, er streicht Fehler an, wo es nur irgend geht, rügt falsche Übersetzungen, selbst da, wo der Urheber gar keine Übersetzung hat geben wollen. Kurz, in diesen Teilen waltet ganz besonders ein zurechtweisender Ton, welcher unangenehm berühren würde, selbst wenn sich eine anerkannte Autorität so vernehmen liefse. Dabei trifft Verf. selbst durchaus nicht immer das Richtige (kein Ausleger wird diesen Anspruch erheben); seitenlange Erörterungen über die Bedeutung eines Wortes oder Satzes führen mit Übergehung des nächstliegenden Sinnes zu nicht annehmbaren Resultaten, und gerade da, wo der Verf. andere tadelt, ist nicht selten er selbst derjenige, welcher sich im Irrtum befindet.

Von den Übersetzungen hat Ref. nur so weit Kenntnis genommen, als besondere Auffassungen des Verf.s dazu Veranlassung gaben. Das Streben nach Wörtlichkeit, das Beibehalten des lateinischen Satzbaues beeinträchtigen hier den deutschen Ausdruck mehr als recht ist. Dafs auch ein kenntnisreicher Übersetzer sich zuweilen von Fehlern nicht frei hält, beweist die Stelle Ann. II 20: *consilia locos, prompta occulta noverat* (sc. Caesar) *astusque hostium ipsis in perniciem vertebat*, Verf. hält das Objekt *astus* für ein neues Subjekt und übersetzt: „Die Absichten der Feinde, die Örtlichkeit, das, was offen vorlag, und was verborgen war, hatte er in Erfahrung gebracht, und die Kriegslist der Feinde schlug zu ihrem Verderben aus.“ Ferner Vell. II 120: *omnibus difficultatibus superatis, quas inopia rerum intolerabilis, vis hostium faciebat inexsuperabilis*, d. h.: nach Überwindung aller Schwierigkeiten, welche der Mangel an Lebensmitteln unerträglich, die Gewalt der Feinde unüberwindlich machte. Herr K. hält auch hier den Accusativ (auf is, welchen Vellejus regelmäfsig gebraucht), für den

Nominativ und übersetzt: „nach Überwindung der Schwierigkeiten, welche der unerträgliche Mangel an allem und die unüberwindliche Gewalt der Feinde anrichtete.“ Ich würde solche Kleinigkeiten nicht erwähnen, wenn die selbstbewufste Art des Verf.s nicht dazu herausforderte. Bei Vergleichung mancher ausschlaggebenden Stellen bemerkte Ref., dafs die Hypothesen des Verf.s Einflufs auf die Übersetzung geübt haben, was nicht zu billigen ist. Bei Auslegung der Worte Ann. II 16 *is medius inter Visurgim — sinuatur* erklärt er geradezu nach langer Polemik gegen die bisherigen Auffassungen: „Wie die Stelle zu verstehen ist, wird jedermann sofort klar werden, welcher sich die Mühe giebt, auf den östlichen Abhang des sog. Bockhorns bei Veltheim hinanzusteigen und von hier aus das Schlachtfeld zu überschauen“. Das heifst doch das Verfahren umkehren, wenn man zuerst das Schlachtfeld sucht und dann den Text danach auslegt. Dafs bei diesem Verfahren noch eine sehr irrige Voraussetzung unterläuft, ist schon oben gezeigt. Da es dem Ref. nicht darauf ankommt, Fehler anzustreichen, so sollen hier nur einige Beispiele von solchen falschen Übersetzungen angeführt werden, welche für die Auffassung des Hergangs von Wichtigkeit sind.

Falsch übersetzt (und zwar der Hypothese zu Liebe) ist Ann. I 57: *Germanico pretium fuit convertere agmen* „Germanicus hielt es für der Mühe wert, mit seinem Heere sich dorthin zu wenden“; *agmen convertere* heifst aber „umkehren“. Ann. I 60 *ne bellum mole una ingrueret*, wird ziemlich undeutlich übersetzt: „damit der Krieg nicht mit einer einzigen Masse hereinbreche“; das soll den Sinn haben: „damit sich die Truppen auf dem Marsche nicht behinderten“ (S. 48); der Sinn ist aber offenbar: damit die feindlichen Völkerschaften ihre Streitkräfte nicht vereinigten. *Rapiuntur castra* wird übersetzt: „sein Lager wird geplündert“ anstatt „im Sturm genommen“. *Missae in latera legiones, metu an contumacia, locum deseruere* (Ann. I 65) soll den Sinn haben: die Legionen „wurden von den Deutschen wieder .... zurückgetrieben“ (S. 271). Die richtige Übersetzung Essellens und Hertzbergs: „die auf die Flügel geschickten Legionen verliefsen ihren Posten“ nennt Verf. eine Mutmafsung und Erfindung Essellens und tadelt Hertzberg, dafs er dieselbe für wahr gehalten. *Latera* soll hier nur die rechte Flanke bedeuten, obwohl vorher deutlich gesagt ist, dafs von den beiden Legionen die 5. den rechten Flügel, die 21. den linken Flügel bilden sollten. Wenn nun Verf. meint, *latera* von beiden Flanken verstanden, „würde eine ganz wirre Vorstellung erzeugen“, so mufs man bemerken, dafs bei der richtigen und nächstliegenden Auffassung des Kap. 65 alles klar ist; erst durch die Mifsverständnisse und Umdeutungen des Verfassers entsteht die Verwirrung, an welcher weder Tacitus noch Hertzberg schuld ist.

Interpretationskünste sind es, welche aus den Worten (*campus*) *inaequaliter sinuatur* den Sinn herauspressen, die Weser müsse hier mehrere Biegungen machen, oder welche den Worten *prominentia montium resistunt* nach überlanger Erörterung den Sinn beilegen: „die vorspringenden Berge bleiben stehen“, was dann wieder heifsen soll, sie „treten zurück“; also ein vollkommener Widerspruch zwischen Attribut und Prädikat.

Schon oben zeigte es sich, wie leicht es Verf. damit nimmt, anderen Fehler vorzuwerfen, wo doch das Mifsverständnis auf seiner Seite liegt. Es sei dem Referenten erlaubt, noch ein ähnliches Beispiel schnellfertigen, stolz absprechenden und doch unrichtigen Urteils vorzulegen, der Wert der übrigen derartigen Äufserungen kann danach beurteilt werden.

Über des Ref. Darstellung der Schlacht am Angrivarenwalle fällt Verf. nach Anführung einiger Sätze das Urteil (S. 499): „Diese Darstellung widerspricht indessen fast Wort für Wort dem Schlachtbericht des Tacitus“. Jeder Leser wird geneigt sein anzunehmen, dafs ein Autor, ehe er sich einer so absprechenden Wendung bedient, sorgfältig die Wahrheit derselben festgestellt hat. Liest man nun, was zur Begründung eines solchen Urteils angeführt wird, so findet man, dafs es sich um drei Punkte handelt, in welchen die getadelte Darstellung von der Quelle abweichen soll. 1) Von der Umgehung der feindlichen Stellung, durch welche die Hauptentscheidung (nach dem Ref.) herbeigeführt sei, habe der Geschichtschreiber gar nichts erwähnt. Nun wird Ann. II 20 auf besondere Mafsregeln des Feldherrn hingewiesen, durch welche er die List der Feinde zu ihrem Verderben ausschlagen liefs; hierauf heifst es, der Cäsar habe die Aufstellung der Fufstruppen so angeordnet, dafs ein Teil derselben mit ebenem Zugang in den Wald einmarschieren sollte (*incederet*), der andere den entgegenstehenden Wall angreifen sollte (*eniteretur*). Vorher ist gesagt, dafs an diesem Walle die feindliche Infanterie aufgestellt war. Da ich nun nicht annehme, dafs man neben diesem Walle vorbei einfach in den Wald eindringen konnte, wodurch ja die Aufstellung auf demselben und die Erstürmung ganz unnütz geworden wäre, so kann ich in diesem ausdrücklich beschriebenen Einmarsch in den Wald nur eine Umgehungsbewegung erkennen; sie war den Legaten aufgetragen und ging gut von statten (*facile inrupere*). Da diese Bewegung glückte, so mufste sie notwendig auch auf die Verteidigung des Walles einwirken, wenn auch der Augenzeuge nur die Beschiefsung des Walles wahrnahm. Wenn dagegen Verf. sagt, es sei garnichts von der Umgehung erwähnt, so ist das unrichtig.

2) Da der Wall auf der einen Seite an das Gebirge, auf der andern an den Flufs (die Hunte) und sumpfige Niederungen sich lehnte, mufs nach des Ref. Ansicht die Umgehung um das Gebirge

herum stattgefunden haben. Diese Ansicht soll wieder den klaren Worten widersprechen, nach welchen der Einmarsch der Legaten in den Wald *aequo aditu* stattfand, ebenso wie es von ihnen heifst, *quibus plana evenerant.* Verf. giebt also hier zu, dafs von der gemeinten Bewegung doch etwas in der Quelle steht; nur soll diese Bewegung nicht durch das Gebirge gehen. Er sieht nicht, dafs *aequo aditu incederet* hier den Gegensatz bildet zu *objectum aggerem eniteretur,* dafs ebenso *quibus plana evenerant* den Gegensatz bildet zu *quibus impugnandus agger.* Beide Ausdrücke bedeuten also, dafs jene Abteilung ohne Hindernis vordringen konnte, während die andere den Wall zu ersteigen hatte; *planus* hat bekanntlich sehr oft die Bedeutung: ohne Schwierigkeit. Von der Formation des Waldes ist in beiden Ausdrücken nicht die Rede. Doch, wollte man auch letzteres annehmen, so sind in jener Gebirgskette mehrere Querthäler, durch welche heute Strafsen führen, und welche einen *aequus aditus* auch in diesem Sinne gestatteten. In des Ref. Darstellung ist dieses Vorgehen durch ein Querthal ausdrücklich angenommen; Verf. behauptet nun aus eigenem Dazuthun, wohl um einen Widerspruch mit der Quelle künstlich zu erzeugen: „Höfer versteht unter jener Operation des römischen Heeres im Walde den Zug desselben über das Gebirge. Er nimmt somit keinen Anstand, gerade das Gegenteil von dem anzunehmen, was der Schriftsteller gesagt hat. Bei einer solchen Interpretation u. s. w.“ Für den Ref. ist es wohl nicht nötig, über diese Art von Polemik ein Wort zu sagen, leider steht diese unrichtige Wiedergabe meiner Ansicht nicht vereinzelt da[1]).

3) Wenn nach der Einnahme des Walles das römische Heer, wie es natürlich ist, in nordwestlicher Richtung vordrang, so mufste der rechte Flügel sich an die Hunte anlehnen, welche von Bohmte an nordwärts fliefst. Bei einigem Vordringen hatte er den Flufs im Rücken, ebenso wie der linke Flügel das Gebirge (das Centrum den genommenen Wall). Dies Verhältnis ist einfach und leicht einzusehen, selbst wenn man die Gegend nicht kennt, bei Besichtigung einer leidlichen Karte (auch die Karte bei Knoke Nr. III genügt zu diesem Zwecke). Militärische Leser haben es nicht

---

[1]) Von derselben Beschaffenheit waren die Widerlegungen und zum Teil wunderlichen Einwendungen, welche derselbe Verf. früher in einer feuilletonistischen Leistung den Lesern der Magdeb. Zeitung zum besten gab, und die er selbst jetzt noch S. 463 citiert. Aus dem Citat S. 464 ersieht Ref., dafs derselbe Verf. auch in Fleckeisens Jahrb. über denselben Gegenstand noch eine Veröffentlichung gemacht hat. Man wird billigerweise vom Ref. nicht verlangen, dafs er auf derartige, grundlose Anzapfungen antwortet, zumal er seine nach langer Krankheit noch der Schonung bedürfenden Kräfte wichtigeren Aufgaben zuzuwenden hat. Auch von der im besprochenen Buche enthaltenen Polemik würde Ref. keine Notiz genommen haben, wenn er nicht von der Red. dieser Zeitschrift mit der Beurteilung des Buches beauftragt worden wäre.

anders aufgefafst. Dies Verhältnis pafst ganz genau zu der Angabe des Tacitus, nach welcher die Römer im Rücken durch den Flufs oder durch Berge eingeschlossen wurden. Verfasser hat das nicht erkannt; in einer umständlichen und verwirrenden Darstellung will er beweisen, dafs die Römer den Flufs nicht im Rücken gehabt haben könnten. Ich glaube doch, dafs es Schuld des Verf.s ist, wenn er ein so klares Verhältnis nicht durchschaut; trotzdem wird daraus ein Argument gegen des Referenten Darstellung geschmiedet.

Dieses sind also die drei Punkte, in welchen des Ref. Darstellung sich in Widerspruch mit Tacitus befinden soll, während in Wahrheit nur die Mifsverständnisse des Verf.s diesen Widerspruch erzeugen. Dem Leser aber wird versichert: „Diese Darstellung Höfers widerspricht fast Wort für Wort dem Schlachtbericht bei Tacitus". Und das alles zur „Förderung der Wissenschaft".

Dasselbe rabulistische Verfahren mit Anwendung ähnlicher Ausdrücke wiederholt sich öfters, doch mag es hier mit einer Probe genug sein. Der Kuriosität halber möge es mir gestattet sein, hier zu vergleichen, wie des Verf.s Darstellung von derselben Schlacht mit Tacitus übereinstimmt. 1) Nach Tacitus stand das germanische Fufsvolk an (resp. auf) dem Angrivarenwall (*hic pedes adstitit* sc.: *in lato aggere*). Nach K. stand dort nur der rechte Flügel der Germanen, der linke dehnte sich dagegen in langer Linie stumpfwinklig zum Walle, ca. ¾ Meilen lang aus. 2) Nach Tacitus hatte Germanicus mit der Erstürmung des Walles sich die schwere Aufgabe (*arduum*) gewählt, das Vordringen in den Wald war die leichtere, man hatte kein Hindernis (*aequo aditu, plana*), und wirklich drangen auch die Legaten leicht ein (*facile inrupere*). Nach K. drangen die Legaten nur wenig vor, denn sie befanden sich dem Schlüssel der ganzen Stellung, nämlich der Düsselburg, gegenüber und konnten diese auch nicht nehmen, sie hatten demnach die schwierigere Aufgabe und keinen *aequus aditus*. 3) Nach Tacitus wurden die Germanen überwunden (*superabantur*) und die römischen Truppen als Sieger belobt. Nach K. konnte der Caesar, da die Hauptstellung des Feindes noch in den Händen desselben war, das Schlachtfeld nicht behaupten, sondern mufste sich zurückziehen.

„Bei einer solchen Interpretation kann man freilich alles aus einem Schriftsteller herauslesen", so lautet das grofse Wort des Verf.s über eine Auslegung, welche der Quelle in allen Punkten viel mehr entspricht als seine eigne! Wenn in Bezug auf die Rückwärtsbewegung des römischen Heeres Ref. zu dem Urteil gelangt ist, dafs Tacitus oder dessen Gewährsmann diesen Hergang im Unklaren gelassen (verschleiert) habe, da gerät Herr K. in eine heilige oder wenigstens klassische Entrüstung über solche Verdächtigung des grofsen Historikers; und doch kommt

dergleichen in allen einseitigen Berichten vor bis in die neueste Zeit. Herrn Knokes oben mitgeteilte Auffassung der letzten Schlacht des Germanicus hat aber zur (stillschweigenden) Voraussetzung, dafs Tacitus oder dessen Gewährsmann geradezu gelogen hat. Hier macht eine solche Voraussetzung dem Verf. nicht die geringsten Schmerzen. Wo bleibt da die Klarheit des Urteils? Soll es Herrn Knoke allein erlaubt sein, den Tacitus zu meistern, während jeder andere mit dem geringsten Zweifel ein Kapitalverbrechen begeht?

Noch ein Wort ist zu sagen über die Methode, mit welcher Verf. die alten Namen, *Teutoburgiensis* (*saltus*), *Idistaviso* (*campus*), *Elison*, in jetzt vorhandenen Namen nachzuweisen sucht. *Teutoburgiensis saltus* soll Düteberg bedeuten; Verf. hat gehört, dafs ein Hügel an der Quelle der Düte von Anwohnern „Dütebrink" genannt wird, und meint, dieser Name müsse sich westwärts verbreitet haben, damit er auch den Ort mit bezeichnet, auf welchem sich der Untergang des Varus vollzogen haben soll. Richtiger würde man sagen, dafs der Name zusammengeschrumpft sein mufs, da er heute nur einem Brink (kleiner Hügel) angehört. Man hat bisher auf Grund der Gesetze lateinischer Wortbildung in dem Adiectivum *Teutoburgiensis* auf einen Ortsnamen Teutoburg schliefsen zu müssen geglaubt. Verf. dagegen sucht zu beweisen, dafs burg und berg identisch seien; mit Unrecht, denn das deutsche Appellativ berg ist von den Römern bei Wiedergabe der Namen stets übersetzt worden, vgl. *Hercynius saltus*, *mons Taunus, silva Caesia, mons Abnoba*, *mons Saevo* u. s. w.; läge weiter nichts vor als ein Düteberg, so würde die lateinische Benennung wahrscheinlich *Deutius saltus* oder *mons Deuto* lauten. Aber diese Namensableitung soll nicht blofs wahrscheinlich gemacht, sie soll auch sprachgeschichtlich bewiesen werden; und da tritt der Fall wieder ein, dafs Verf. gerade dort, wo er am stolzesten einherschreitet, unverhofft strauchelt. Das t in *Teutoburgiensis* wird zunächst für identisch mit th erklärt; dann heifst es: „ebenso mufste nach den Gesetzen der Lautverschiebung aus der Aspirata th die Media d zu Anfang des Wortes werden". Dafs es sich um niederdeutsches Sprachgebiet handelt, sagt Verf. unmittelbar vorher. In den niederdeutschen Dialekten ist nun bekanntlich keine Lautverschiebung eingetreten, sie stehen noch heute auf der Lautstufe des Urgermanischen. Leider weifs das der Verf. nicht und erteilt denen eine Rüge, welche diesen Sachverhalt richtig beachtet haben: „die Notwendigkeit dieser Umwandlung (t in d) ignorieren diejenigen fortwährend, welche Teuto mit dem Toyte oder Toydt bei Detmold in Verbindung bringen!"

Dieselbe falsche Annahme kehrt noch zweimal wieder; so heifst es bei dem Versuch, aus dem heutigen Orte Eisbergen das alte Idistaviso herauszubuchstabieren: „Durch Lautverschiebung trat

für die Media d in ganz regelmäfsiger Weise (!) die tenuis t ein." Von Eisbergen auf eine Eiswiese zu schliefsen und in der Silbe Eis das durch keine urkundliche Namensform nahegebrachte Idista zu erkennen, das sind doch jähe Sprünge der Einbildungskraft, die nicht jeder Leser mitmachen wird.

Eine ähnliche Metamorphose wird dem Flufs Ahse zugeschrieben; dieser soll „unverkennbar" denselben Namen tragen wie der bei Cassius Dio erwähnte Elison. Eine vorübergehend vorkommende Namensform dieses Flusses „Arsene" soll auf eine (urkundlich nicht vorkommende) Form Alsen schliefsen lassen; dieser Alsen sei identisch mit Alison, dies = Elison. Hier wird nicht beachtet, dafs nach einer regelmäfsig (auch im Niederdeutschen) eintretenden Lautveränderung das *i* der zweiten Silbe notwendigerweise das *a* der ersten umgelautet haben müfste (wie Amisia-Ems, Albis-Elbe, Alisaz-Elsafs, und dafs ein früherer Alison heute jedenfalls nicht Ahse heifsen würde. Aufserdem ging wohl r häufig in l über, aber nicht umgekehrt.

Die drei Namen Düte, Eisbergen, Ahse haben aber auf die Hypothesen des Verf.s offenbar grofsen Einflufs geübt, wie man leicht erkennt, wenn auch bei der Argumentation die Namen immer erst in letzter Stelle (wie die Triarier) ins Treffen geführt werden.

Diese Ausführungen werden genügen, um daraus sowohl den kritischen Standpunkt als auch die Methode des Verfassers, speziell die Art seiner Beweisführung zu erkennen. Im einzelnen jedem Irrweg seiner Argumentation nachgehen und die Ungangbarkeit desselben beweisen, würde eine ebenso umfangreiche als undankbare Arbeit sein.

Die subjektive Gewifsheit des Verf.s ist freilich eine grofse, den Zweifel ausschliefsende. So heifst es im Vorwort hinsichtlich der vermeintlichen Entdeckung der *pontes longi*: „Die Richtigkeit meiner Ansicht kann ja auch gar nicht besser illustriert werden als durch den Umstand, dafs trotz des weiten Länderraums, welcher in Betracht gezogen werden mufste, gleich bei dem ersten Ansatz die *pontes longi* genau an derjenigen Stelle tief unter dem Moore angetroffen wurden, an der ich sie nach einem genauen Studium der Karte vermutet hatte." Diese Kombination kann doch aber für denjenigen nichts Überraschendes haben, welcher weifs, dafs in jener Gegend schon 1816 eine Moorbrücke entdeckt ist, und dafs ferner in der Schrift des H. v. Alten über die Bohlwege in Oldenburg 1879 aufser jener noch zwei parallele Moorbrücken beschrieben sind, die ebenfalls von Brägel in ähnlicher Richtung (nach Osten) verlaufen, wie die vom Verf. aufgefundenen. Das Studium der Karte des H. v. Alten reichte also aus, um eine solche Kombination zu veranlassen; für die Richtigkeit derselben ergiebt sich daraus nicht die geringste Folgerung.

Diese subjektive Gewifsheit des Verf.s versteigt sich ferner zu den emphatischen Aussprüchen: „Das Resultat dieser Nachforschungen ist, dafs in der ganzen Welt nur eine einzige Örtlichkeit den sämtlichen Bedingungen entspricht, welche die Beschreibung des Tacitus an die Lage der pontes longi stellt, und dies ist die Gegend nördlich des Dümmers.“ Oder: „Der Angrivarierwall hat sich dort befunden, weil er sich nicht anderswo befunden haben kann“ (!). Dergleichen Versicherungen können den objektiven Beweis nicht ersetzen, auch den Historiker der Pflicht eigener Prüfung nicht überheben, sie sind vielmehr geeignet, die Zweifel an der Besonnenheit des Verfassers zu verstärken.

Und dieser Mangel dürfte hauptsächlich der Grund sein, dafs die mit so viel Eifer verfochtenen und mit so viel persönlicher Überzeugtheit vorgetragenen Untersuchungen des Verf.s auf den prüfenden Leser nicht überzeugend wirken; vielmehr sowohl in den Widerlegungen als in den positiven Ansetzungen, in der Polemik wie in den Hypothesen den Widerspruch herausfordern.

Die Geschichtschreibung wird deshalb von den dargebotenen Resultaten wahrscheinlich keinen Gebrauch machen können. Und daher glaube ich auch nicht, dafs die Gymnasien der Erwartung des Verf.s entsprechen und nun „für die Tacitusstunde und den Geschichtsunterricht“ Wandkarten mit den „Kriegszügen der Römer im nordwestlichen Deutschland nach den gewonnenen Resultaten“ anschaffen werden.

Wernigerode. Paul Höfer.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

J. H. Schmalz, Antibarbarus der lateinischen Sprache von J. Ph. Krebs. 6. Auflage in vollständiger Umarbeitung der von Dr. Allgayer besorgten 5. Auflage. Basel, Benno Schwabe, 1886. I. Band, XVI u. 743 S. 10 M.

Mit der soeben erfolgten Ausgabe des fünften Heftes von Krebs-Allgayers Antibarbarus in der Bearbeitung von Schmalz, welches den Buchstaben *I* mit *iuxta* beendet, ist der erste Band geschlossen und eine Übersicht über den Plan derselben ermöglicht; wir stehen deshalb nicht an, schon jetzt vor Vollendung des Ganzen eine Anzeige zu geben, um auf diese gründliche und gelehrte Arbeit aufmerksam zu machen. Denn überall ist die bessernde Hand angelegt und das Buch dem Standpunkt der heutigen Forschung gemäfs umgestaltet; überall sieht man, dafs die Resultate aus eigener Lektüre und eigenem Studium gewonnen und selbständig verwertet sind. Wer die Mühen der Arbeit en détail zu schätzen weifs und die Orte, wo solche Arbeit einsetzt, zu erkennen vermag, der wird schon nach kurzer Prüfung einzelner Artikel mir darin beistimmen, dafs sie mit grofser Kenntnis alter und neuer Litteratur und in richtiger Beurteilung derselben verfafst sind. Wenn ich trotzdem versuche, an einigen Stellen anzudeuten, was etwa noch verändert werden könnte, so weifs ich wohl, dafs es sehr viel leichter ist, Ergänzungen zur Vervollständigung zu machen, als zuerst jedem einzelnen Artikel den Inhalt und die Form zu geben, in der er hier vorliegt. Ich wähle den Buchstaben *A*.

Da könnte bei *alias* erwähnt sein, dafs sich *non alias* bei Cicero (Hand Turs. I S. 223) nicht findet, wohl aber bei Livius und Curtius, sowie dafs Livius in die Form *si umquam ante alias* (1, 28, 4) auch *quando* einschiebt und sowohl *si quando umquam ante alias* (32, 5, 8) als *si quando umquam alias* mit Weglassung von *ante* (6, 42, 12) sagt, auch in der Formel *numquam alias ante* (9, 39, 5) die Partikel *numquam* auflöst und *non umquam alias ante* (2, 9, 5) gebraucht (Stellen, die bei Hand und in der Lexicis teilweise schon aufgeführt sind). In dem Artikel *alibi* gehört das

Citat *alios alibi resistentes* zu Sall. Cat. 60, 5; in Kap. 61, 3 ist *alii alibi stantes* zwar von Dietsch (1864) in den Text aufgenommen, nicht aber von Kritz und nicht von Schmalz (1885). Auch fällt es auf, dafs für *alibi* wohl Stellen aus Plautus, aber keine aus Terenz, deren doch Hand Turs. I S. 229 etliche bietet, genannt sind und dadurch der Schein geweckt wird, als finde sich das Wort bei Terenz ebenso wenig wie bei den Dichtern der klassischen Periode. Nur bei Lucrez erscheint es noch (2, 1065). Bei *alioqui* ist die Fassung „dieses Adverb conditional genommen = widrigenfalls, im andern, im entgegengesetzten Falle findet sich nirgends bei Cic. (wo man es früher orat. 49 und legg. 2, 62 las), Caes., Nepos, Plaut., Terenz und Sall." bis „nirgends bei" aus der fünften Auflage herübergenommen; man könnte danach schliefsen, dafs *alioqui* in der andern Bedeutung „im übrigen, sonst, aufserdem" sich bei diesen Schriftstellern fände, was doch nicht der Fall ist; es empfiehlt sich zu schreiben: dieses Adverb findet sich nirgends bei u. s. w. Nachklassisch steht es bei Quintil. und dem jüngeren Plinius in dem konditionalen Sinn von „widrigenfalls, im anderen, im entgegengesetzten Fall". Viel häufiger u. s. w. — Unter *aliter* wird auf *alioqui* verwiesen und dort gesagt, dafs es für *alioqui* verwendet werden könne, das sonst durch *quod nisi ita esset, quod nisi ita faceret, quod nisi* oder *ni ita fuisset* im Klassischen ersetzt werde. Aber der Gebrauch von *aliter* ist ein weiterer; es dient auch für *quod nisi ita est* und *quod nisi ita sit* u. s. w., und seine Erklärung ist durch Ergänzung von *si facit, si faciat, si fit, si fiat* und die Formen der anderen Tempora gegeben, indem Cäsar sagt b. Gall. 6, 11, 4: *neque suos enim quisque opprimi et circumveniri non patitur, neque, aliter si faciat, ullam inter suos habet auctoritatem.* Erwünscht wäre auch eine kurze Hindeutung auf *aliter-aliter* (Hand Turs. I 274) gewesen, wie es die Grammatiker aus Cic. Lael. 89: *aliter cum tyranno, aliter cum amico vivitur* citieren, denn es ist des parallelen *alias-alias* und *alibi-alibi* Erwähnung gethan. Bei *alius* ist wohl *ceteri omnes, omnes alii* und *alii omnes* besprochen, nicht aber, was das dritte ist, *reliqui omnes.* Cäsar hat es b. civ. 3, 38, 4: *reliquos omnes earum turmarum aut interfecerunt aut captos ad Domitium deduxerunt*; Sall. Iug. 53, 4: *elephanti quattuor capti, reliqui omnes, numero quadraginta, interfecti*; und in umgekehrter Stellung B. Alex. 29: *namque ex ea fuga pauci ad regem refugerunt paene omni reliqua multitudine interfecta.* Dietrich, heifst es weiter, will dafür (für *omnes alii*) *omnes ceteri,* nicht *ceteri omnes.* Es ist immer bedenklich, in einer Sprache, die so rhetorischen Charakter hat, wie die lateinische, für Verbindung der einzelnen Wörter eine bestimmte Wortstellung vorzuschreiben, wenn diese nicht zu Phrasen, wie *ultro citro,* zusammengewachsen sind. Während Holstein zu Cic. de fin. 5, 2, 6 behauptete, dafs *omnia* in Verbindung mit *omnes* und *omnibus,*

und *omnium* überhaupt in Verbindung mit *omnis* stets die zweite Stelle inne habe, wies Busch in dieser Zeitschrift 1874 S. 741 auf Cic. Phil. 2, 76 hin: *ex omnium omnibus flagitiis nullum turpius vidi, nullum audivi.* So ist es nun auch hier. Livius gebraucht 22, 11, 2: *cetera omnia ageret* und 22, 20, 6: *ceterum omne incensum est.* Auch der Gebrauch dieses Singulars und des von *omnis alius* liefs sich erwähnen; er findet sich wieder in der für gewöhnlich gehaltenen Wortfolge Liv. 22, 52, 5: *omnis cetera praeda diripienda data est,* wo gerade Fabri und Heerwagen sagen, dafs dies die einzige Stelle bei Livius sei, wo *omnis* voraussteht; sonst gehe stets die Form von *ceterus* vorher. *Omnis alius* aber wendet z. B. Curtius 8, 2 (9), 26 an: *itaque verticem petrae, omni alio praesidio damnato, petiverunt.* Ob Dietrich blofs den Nominativ gemeint hat, weifs ich nicht. — Bei Verneinungen *non alius*, *nemo alius, nihil aliud* und *quid est aliud?* heifst es, setze Cicero stets *nisi*, nicht *quam*, denn an den drei Stellen de leg. 1, 25; p. Sest. 14; p. Rab. perd. r. (hier fehlt die nähere Angabe; es ist 2, 4) lese man überall *nisi.* Aber danach könnte man einen Satz wie: „er behandelte mich nicht anders, als einen Sklaven“ nicht mit *alius* übersetzen, denn *non aliter nisi* dürfte nicht der angemessene Ausdruck sein. Erwägt man jedoch, dafs Cicero sagt ad fam. 1, 9, 21: *non alius essem atque nunc sum* „ich wäre ebenso wie damals“ (vgl. p. Planc. 48: *neque erit haec alia ratio Plancio ac tibi, Laterensis,* und de har. resp. 14: *quid ergo hi possunt aliud iudicare, ac indicaverunt?* bei Merguet lex. Cic.), so wird man nicht nötig haben, den Satz ins Positive zu verwandeln und mit Bezugnahme auf Cic. Phil. 2, 10: *non tractabo ut consulem: ne ille quidem me ut consularem* übersetzen, sondern man wird *non alius ac* zu Hülfe nehmen.

Unter *aliquis* ist stehen geblieben, dafs das Neutrum nicht, wie unser „etwas“, adverbial gebraucht werde und daher ein Adjektiv oder Verbum nicht verstärke; man brauche beim Verbum dafür *paulum* oder *paululum*, z. B. er schweifte etwas ab, *paululum digressus est* (Cic. partit. or. 14). Abgesehen davon, dafs statt des Ausdrucks „verstärken“ sich vielleicht „näher bestimmen“ mehr empfiehlt, lesen wir bei Cic. p. Deiot. 35: *non enim iam metuo, ne tu illi succenseas, illud vereor, ne tibi illum succensere aliquid suspicere,* und Laubmann (1885) erklärt: „*succensere aliquid*, einigen Groll hegen“. Hier vertritt *aliquid* dieselbe Stelle wie dort *paululum.* In partit. or. 14 steht: *accusator . . singula argumenta . . confirmat tabulis decretis testimoniis accuratiusque in singulis commoratur perorationisque praeceptis, quae ad incitandos animos valent, et in reliqua oratione paululum digrediens de cursu dicendi utitur et vehementius in perorando,* und es läfst sich fragen, ob nicht *paululum* zu *utitur* ebenso gehört, wie nachher *vehementius.* Auch zeigt ebenda 52: *augendi autem et hic est proprius locus in perorando, et in cursu ipso orationis decli-*

nationes ad amplificandum dantur, confirmata re aliqua aut reprehensa, dafs *declinatio* wie *digressio* ohne Bestimmung des Engeren oder Weiteren verstanden werden.

In dem Artikel *alphabetum* ist aufser Horaz Sat. 1, 1, 26 *elementa velint ut discere prima* keine Stelle citiert, in der die angeführten Ausdrücke vorkämen. Ich weise deshalb hin auf Senec. Ep. 68, 10: *digerere in litteram senes orbos* „nach dem Alphabet ordnen" (wo Lipsius die Änderungen *in lineam* und *in literaturam* erwähnend verwirft) und auf Suet. Iul. 56: *quartam elementorum litteram, id est d pro a,* und in gleicher Weise bei *aetas*, wo Kindes- und vorgerücktes Alter erwähnt ist, auf den Ausdruck für „rüstiges Alter" oder „ein Mann in den besten Jahren" *integra aetas*, wie Tacitus Agr. 44 sagt: *medio in spatio integrae aetatis ereptus* c. n. Wex. Dafs „versuchen ob" mit *an* zu geben N. L. ist, ist nicht zweifelhaft, aber es findet sich schon bei Curtius 10, 8 (27), 18: *altera legatione an mitigari possint experiamur*; auch hier liegt in dem deutschen „ob" nichts Fragendes.

Wenn es unter *angustus* heifst bei Allgayer und Schmalz: „*angustus* bedeutet bekanntlich schon im Positiv nicht selten „zu enge"; vgl. Kraner-Dittenberger zu Caes. b. Gall. 1, 2, 5", so ist diese Bemerkung selbst zu eng gefafst. Denn es haftet diese Eigentümlichkeit nicht an *angustus*, auch nehmen nicht, wie Doberenz zu b. civ. 1, 29 meint, „manche Wörter, die eine Ausdehnung in der Zeit und Ort (*angustus*) bezeichnen, zuweilen die Bedeutung des Comparativs an", sondern sämtliche Adjektiva unterliegen dieser Nüancierung des Gedankens, dafs, wenn etwas im Verhältnis zu etwas durch ein Adjektivum im Positiv bestimmt wird, dieses Adjektivum im Deutschen den Zusatz von „zu" erhält. Drückt man dieses Verhältnis der Art und Weise durch *pro* aus, dann ist *angustus pro* gleich mit *angustius quam pro.* Lautet es nun bei Cäsar b. Gall. 1, 2, 5: *pro gloria belli atque fortitudinis angustos se fines habere arbitrabantur*, so ist damit dasselbe ausgedrückt, als wenn es hiefse: *angustiores fines quam pro*; dieses *quam pro* tritt jedoch zuerst bei Livius auf, wie Heraeus zu Tac. hist. 4, 33, 15 sagt. Aber auch wenn ein kausales Verhältnis obwaltet, wie „wegen etwas ist etwas zu schwach", tritt der Positiv ein, der endlich auch, ohne dafs das Verhältnis-Substantivum genannt wird, steht, wenn dasselbe ergänzt werden kann. Sagt man: „das ist zu traurig", so kann man dies nur mit *hoc triste est*, oder „das ist wirklich zu traurig" mit *est id triste*, ev. *sane triste* übersetzen; man ergänzt die Bezugnahme auf die vorliegenden Verhältnisse. Mit *angustus* begrifflich verwandt ist *exiguus*; es heifst „zu gering" Liv. 28, 12, 7: (*Bruttius ager*) *qui ut omnis coleretur, exiguus tamen tanto alendo exercitui erat,* wo der Acker im Verhältnis zu dem, was er leisten soll, nämlich *alere tantum exercitum*, zu klein ist; das notiert auch Weifsenborn (1863); er

führt auch *longum* und *sero* an. Den Positiv mit kausalem *propter* bieten z. B. Cäsar b. civ. 1, 29: *id propter anni tempus longum atque impeditum videbatur* = „zu langwierig", und b. civ. 3, 9: *cum essent infirmi ad resistendum propter paucitatem hominum . . ad extremum auxilium descenderunt* = „zu schwach" (vgl. ep. Cn. Magni procos. ad Domit. bei Cic. Att. 8, 12 C, 3: *sin distrahemur, infirmi erimus*). Für den Positiv aber mit Ergänzung des Verhältnis-Substantivs weise ich auf Cic. Verr. 4, 15: *sed ne difficilia optemus* = „zu schwieriges", auf in Cat. 1, 30: *spem Catilinae mollibus sententiis aluerunt* = „zu milde Abstimmungen" und auf die negative Fassung bei Sall. Cat. 7, 5: *igitur talibus viris non labor insolitus, non locus ullus asper aut arduus erat* = „zu rauh oder zu steil". Weifsenborn sprach von *longus* und *sero*; *longus propter* stand bei Cäsar b. civ. 1, 29; *longus* allein in derselben Bedeutung steht b. Gall. 6, 8, 1: *longum esse perterritis Romanis Germanorum auxilium exspectare*; die Formel *longum est* führen die Grammatiker an für „es ist oder es wäre zu weitläufig", z. B. Ferd. Schultz § 336, 1: „*longum, magnum, immensum, infinitum, grave, difficile est*", der hinzufügt: „wobei zu bemerken, dafs die deutschen Ausdrücke: es wäre zu weitläufig und es wäre weitläufig, zu schwierig und schwierig, lat. beide nur durch den Positiv ausgedrückt werden". Zu *sero* gesellt sich aber auch *serus* „zu spät"; Cicero schreibt ad fam. 16, 12, 6: *numquam sero te venisse putabo, si salvus veneris*; 16, 11, 3: *id fit auctoritate et studio Pompeii nostri, qui Caesarem sero coepit timere*; und das Adj. *serus* bei Liv. 10, 5, 8: *itaque ut prope serum auxilium iam paene circumventis, ita universa requies data est*. Der Beispiele sind genug; sie zeigen, dafs das, was bei *angustus* notiert, eine Eigentümlichkeit deutschen Ausdruckes ist, den als Modifikation des Gedankens der Lateiner in Worten nicht wiedergiebt. Hält er es für notwendig, solches zu thun und „zu" nicht durch den Ton, sondern durch ein Wort hervorzuheben, so setzt er *nimis*, wie Allgayer und Schmalz auch s. v. *angustus* hinzufügen: „aber gar zu enge, allzuenge ist auch lateinisch *nimis angustus*, wie *quibus nimium angustus orbis terrarum esse videatur* Cic. de l. agrar. II 14 extr." (soll heifsen: *quorum cupiditati* u. s. w.). Ich würde deshalb vorschlagen, solche Notizen lieber als Zeichen allgemeinen Sprachgebrauchs unter die einleitenden Bemerkungen zu bringen.

Bei der Präposition *ante* ist *in ius, in iudicium vocare, in iudicium adducere, deducere* erwähnt als üblich statt *ante* und gewarnt vor „*ante iudicem* (*iudices*), *praetorem* für *apud* (d. h. gerichtlich)". Ausgelassen ist der Fall, wo der Richter in Person genannt wird und wie im Kriege als Feldherr das Richteramt ausübt; dann heifst vor jemand (etc. führen) *ad aliquem*, wie bei Cäsar b. civ. 1, 18: *Attius ad Antonium deductus*; 1, 23: *Caesar ubi luxit omnes senatores . . ad se produci iubet*; 3, 28: *omnes ad eum perducti.*

Ingleichen könnte man unter *appellare* bei „jemand nach etwas benennen" vermissen die Bezeichnung: *ab nomine alicuius appellare aliquem* und *nomine alicuius* (des Gründers) *aliquem appellare*, wie z. B. Liv. 1, 1, 11: *Aeneas ab nomine uxoris Lavinium appellat*; 1, 7, 3: *condita urbs conditoris nomine appellata* und Caes. b. Gall. 5, 12: *qui omnibus fere iis nominibus civitatum appellantur, quibus orti ex civitatibus eo pervenerunt*. Auch dürfte sich empfehlen, der Formel *appellare aliquem in aliqua re* die Fassung zu geben: „*appellare aliquem* und mit Kasus *in aliqua re*", um den absoluten Gebrauch von *appellare* hervorzuheben, wie Livius thut 3, 36, 8: *si quis collegam appellasset*. Ebenso würde bei *auris* neben der Phrase *aurem admovere* auch der Ausdruck für die Thätigkeit dessen, der nun in die *admota auris* spricht, zu erwähnen sein; er steht bei Cic. de fin. 2, 69: *ad aurem admonere*.

Öfter nimmt der Antibarbarus Rücksicht auch auf Stellen, die zweifelhaft sind, und erwähnt dann beide Lesarten, resp. Konstruktionen eines Verbums. Nicht ist dies geschehen bei *appropinquare*, wo als feststehend behauptet wird: „die Annäherung an Personen, sowie das Näherkommen in übertragener Bedeutung wird ausschliefslich (und zwar klassisch) mit dem Dativ gegeben, z. B. Caes. b. Gall. 4, 25: *hostibus appropinquarunt*, Cic. Phil. 4, 4, 10: *ut nobis libertas appropinquet* (*ut et illi poena et nobis lib. appr.*). Aber noch ist die Stelle Caes. b. Gall. 2, 19, 2 umstritten. Hier liest zwar Dittenberger: *nam quod hosti appropinquabat, consuetudine sua Caesar sex legiones expeditas ducebat* und sagt „*hosti* Dübner nach Ursinus' Vorschlag, *hostis* α, woraus in β *ad hostes* gemacht ist. Aber C. hat *appropinquare* sonst nur mit dem Dativ"; jedoch andere Herausgeber haben *hosti* nicht angenommen und halten *ad hostes* für besser, indem sie Cäsar nicht zu einem Sprachgebrauch zwingen. So sagt Doberenz: „die W.(eidm.) A.(usg.) giebt *hosti*, da C. sonst auch *approp.* nur mit dem Dativ konstruiere", setzt aber *hosti* nicht in den Text. Ebenso schreiben *ad hostes* Herzog, Nipperdey, Kraner. Die Sache war erwähnenswert, zumal auch über den Wert der Handschriftenklassen α und β das Urteil noch nicht zum Abschlufs gekommen ist.

Möge, was wir hier zur Vervollständigung vorgebracht, dem Herrn Verfasser ein Beweis des Interesses sein, mit welchem wir sein Werk gelesen, das wir als ein schönes Zeichen wissenschaftlicher Umsicht und energischen Fleifses freudig begrüfsen.

Naumburg a. S. H. S. Anton.

H. Meusel, Lexicon Caesarianum. Volumen I. Berolini, W. Weber, 1887. VIII S. u. 1544 Sp. 4. 19,20 M.

Der erste, die Buchstaben A—H umfassende Band dieses Werkes, dessen erste Lieferungen in dieser Zeitschrift ausführlich

vom Ref. besprochen sind, liegt seit Februar dieses Jahres vollendet vor. Der zweite abschliefsende Band wird voraussichtlich in zwei Jahren vollendet sein. Am Schlusse desselben werden in übersichtlicher Weise alle beachtenswerten Konjekturen und die Lesarten aller wichtigen Ausgaben zusammengestellt werden. In einem Nachtrage wird auch die während des Druckes erschienene Litteratur über Cäsar, ebenso wie das etwa Übersehene oder früher nicht Erreichbare Berücksichtigung finden.

Alle die zahlreichen bisher veröffentlichten Rezensionen des ersten Bandes, darunter auch die des ausgezeichneten Lexikographen K. E. Georges, spenden dem Werke mit Recht das höchste Lob. Es ist als das einzige Cäsarlexikon, das wissenschaftlichen Zwecken vollständig genüge, anerkannt und als eine wahre Fundgrube für lateinische Lexikographie, Grammatik und Stilistik bezeichnet worden.

Schon jetzt ist die Kritik Cäsars, wie die neuen Ausgaben des Gallischen Krieges von Dittenberger und Walther beweisen, ganz wesentlich gefördert worden. Was für Ergebnisse sich aus Meusels Cäsar-Lexikon ziehen lassen in Bezug auf die Handschriftenfrage im allgemeinen, auf die Auswahl der Lesarten im besonderen, auf Gewinnung von Textverbesserungen, dafür haben die Leser in den Jahresberichten dieser Zeitschrift die bedeutendsten Proben von H. Meusel selbst und von R. Schneider erhalten.

Nachdem ich in den früheren Besprechungen Anlage und Einrichtung des Lexikons genügend beschrieben habe, will ich hier zunächst auf einige Ergebnisse hinweisen, welche der Verf. im Lexikon selbst schon ausdrücklich angegeben hat, oder wie sie leicht aus demselben entnommen werden können. Es herrscht durchweg oder doch fast durchweg in den Hss. Übereinstimmung in der Schreibung *accedo, accĭdo, accipio, accuso,* und wieder *adclivis* wird nicht assimiliert; man liest *appellare, apparare* und dagegen *adpellere*; *ascendere, aspicere* und dagegen *adsciscere, adsiduus, adstare, adsuefacere, adsum*; *colligere, collega* und dagegen *conlocare, conloqui.* Stets erscheint *ierunt* u. s. w. und nicht *iverunt*; fast immer *derectus* und meist *condicio.* Cäsar gebraucht immer *ex* (niemals *e*) vor den Anfangsbuchstaben *b, d, g, t* und wohl auch vor *p* und *s*; meist *ex* (selten *e*) vor *c, f, l, m, n, q, r, v*; er stellt *ex,* um anderes zu übergehen, stets vor *omnis* und wieder stets zwischen Relativpronomen und Substantiv. Die Verbindung *de causa* hat immer das Attribut vor sich; bei *hic* und *qui* wechselt die Stellung von *de*; sonst steht *de* voran. *Flumen* setzt Cäsar fast ausnahmslos vor den Eigennamen; er sagt z. B. immer *fl. Rhenus.* Schon daraus darf man schliefsen, dafs die Bemerkung einer in Schulen vielgebrauchten Stilistik unnütz ist: „*Flumen Rhenus* und *Rhenus flumen* unterscheidet sich, wie unser der Flufs Rhein und der Rheinflufs“. Bei Cäsar

findet man *adverso* und *secundo* stets vor, nicht nach *flumine*. Dies dürfte der Beachtung wert sein für die neue Auflage einer weitverbreiteten Phraseologie. Wie *paulo ante*, liest man bei Cäsar *iam ante*, nie *iam antea*. Er gebraucht nur *nam cum*, *sed cum*, *itaque cum*, während doch bei Cicero auch *cum enim* u. s. w. sich findet.

Bei dem erschöpfenden Reichtum des Lexikons findet man natürlich, soweit nur Cäsars Sprachgebrauch in Betracht kommt, vollkommene und durchaus zuverlässige Auskunft. Man vergleiche etwa unter *casus* und *exercitus* die spärlichen Reste des Dativs auf *u*, unter *dies* den Genetiv, ferner die Verbindungen und Konstruktionen der Verba *dare*, *facere*, *agere*, *exspectare*, des Substantivs *causa*, um nur dieses eine zu nennen. Besonders dankbar wird der Benutzer für die Belehrung auf dem Gebiete der Partikeln sein. Ganz musterhaft sind die Pronomina *aliquis* und *hic*, die Präposition und die Konjunktion *cum*, ferner *aut*, *atque* und *et*, *etsi* und *dum* bearbeitet.

Für die Realien findet der Forscher den Stoff bequem ausgebreitet vor. (Von Bedeutung ist hier der Nichtausschlufs der Eigennamen.) Man sehe etwa Artikel wie *Aduatuca*, *antesignanus*, *evocatus*. Unter letzterem Worte Sp. 1157 Z. 3 sind durch ein kleines Unglück beim Drucke die Lettern in *Crastinus evocatus* durch einander geraten. Ich erwähne dies, um zu bemerken, dafs in der Korrektheit ganz Ungewöhnliches geleistet ist.

Schliefslich sei gesagt, dafs dem Verf. seine so eindringende Beschäftigung nicht selten Gelegenheit gegeben hat, sichere oder doch wahrscheinliche Verbesserungen des Textes zu finden. S. 611 oben in der Stelle b. civ. 2, 42, 4 dürfte nach Anleitung der anderen angeführten Beispiele umzustellen sein: ⟨*suae*⟩ *fidei*.

Ich benutze die Gelegenheit, um einige Verbesserungsvorschläge zum Gallischen Kriege anzureihen. Da VI 21, 5 eine genügende Erklärung noch nicht gegeben ist, so wage ich die Vermutung ⟨*viri*⟩ *notitiam*. Das vorhergehende *feminae* würde dann der Dativ sein. — VI 40, 6 ist notwendig mit *β profuisse aliis* zu schreiben oder *prodesse* ⟨*in*⟩ *aliis* . . *viderant* = an dem Beispiele anderer gesehen hatten. — VII 11, 4 *praesidium Cenabi tuendi causa* [*quod eo mitterent*] *comparabant*. — VII 35, 2 *flumine* . . . [*Elaver*]. — VII 35, 4 *misit dimidiatis* (statt des überlieferten *captis*) *quibusdam cohortibus* = sodafs je eine in halber Kolonnenbreite marschierende Kohorte, aus der Ferne gesehen, sich wie zwei ausnahm. *Dimidiatus* gehört Cäsars Sprachgebrauch an und konnte nach *misit* leicht entstellt werden. — VII 43, 5 *contraheret ne*⟨*c*⟩ *profectio* = ohne dafs doch. — VII 56, 4 *bracchia modo* . . . *esse*[*posse*]*nt*. Vgl. b. civ. 1, 62, 2 *tantummodo humeris* . . . *exstarent*. Auch VIII 41, 5 ist mit *β superaret* zu setzen, wo die Ausgaben mit anderen Hss. *superare* . . . *posset* haben.

Gleich darauf VIII 41, 6 dürfte auch mit Petav. Bong. 2 *aquarentur* zu lesen sein, wo *β adaquarentur* und andere Hss. *possent adaquari* bieten. — VII 58, 3 *oppidum Senonum* ⟨*item*⟩ *in insula Sequanae positum*, [*ut paulo ante* (nämlich 57, 1) *de Lutetia diximus*]. — VII 61, 4 *existimabant tribus locis transire legiones* [*atque omnes perturbatos defectione Haeduorum fugam parare*]. Seltsam! Wie sollten wohl die Gallier den Angriff der Römer für eine Vorbereitung zur Flucht derselben halten. Die Interpolation möchte durch Cäsars Darstellung 59, 1—4 veranlafst sein. — VII 70, 1 *intermissam* ⟨*a*⟩ *collibus*. Vgl. Cäsars Sprachgebrauch VII 17, 1; b. civ. 1, 41, 3; 3, 84, 1; auch 1, 32, 1 und b. Gall. VII 24, 2. — VII 71, 5 *qua nostrum opus erat inperfectum* (statt *intermissum*). Vgl. b. civ. 3, 61, 3. 4. 5. 8, und b. Gall. VI 12, 5. — Da *deminutis* nicht ebenso gebraucht wird wie *detractis* (III 2, 3), so mufs es VII 73, 1 heifsen *deminutis nostris* ⟨*eis*⟩ *copiis, quae longius ab castris progrediebantur* = da die Zahl der unsern noch um die Truppen verringert wurde u. s. w. — VII 74, 1 *si ita accidat eius discessu* halte ich mit Whitte für Interpolation. Statt des folgenden *circumfundi* würde man erwarten *perfringi* (85, 3) oder *perrumpi* (82, 2). Dafs der Durchbruch dem Ersatzheere an der bezeichneten Stelle wirklich nicht gelang, erzählt Cäsar 86, 4: *desperatis campestribus locis propter magnitudinem munitionum*. — VIII 10, 1 *videbantur* (statt *videbat*). Die Hs. B bei Holder hat hinter *videbat* eine Rasur. *Videbantur* entspricht den vorangehenden Worten: *duplex erat consilium . . . sperabat*. — VIII 12, 4 *celerius* [*quam consuetudo fert equestris proelii*] *se receperunt*. Der Relativsatz drückt in seltsamer Weise den Gedanken aus, der im Komparativ deutlich genug enthalten ist; vgl. I 48, 7 *si quo erat . . . celerius recipiendum*. — VIII 13, 3 *pudore* [*coacti*] *longius profugerent*. Vgl. 28, 4 *pudore cedendi fortissime proeliantur*. — VIII 15, 5 hätte Vielhaber nicht nur *ut consueverant*, sondern auch *per manus* einklammern sollen, so dafs auf *fasces* unmittelbar *stramentorum* folgte. — VIII 35, 2 *partiuntur . . . resistit* (statt *restitit*) . . . *ducit*. Gleich darauf: *ad oppidum ducit*; *dispositis* [*ibi*] *praesidiis*. Die Posten wurden am Wege, nicht nur an der Stadt aufgestellt; vgl. auch § 5 *diffugiunt ad sua praesidia*. — VIII 43, 4 [*resisterent*: Petav.] *oppidani magna* [*etiam*: T. Petav.]. — VIII 46, 5 ist mit *β* zu stellen: *Ipse paucos dies*.

Berlin. W. Nitsche.

Franz Fügner, Cäsarsätze zur Einübung der lateinischen Syntax in Tertia. Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 58 S.

In dem Referat über die vor drei Jahren erschienene erste Auflage der „Cäsarsätze" hatte Ref. den Plan, dem das Buch seine Entstehung verdankt, ohne Bedenken gebilligt, mit der Art der Ausführung war er weniger einverstanden, da fast die Hälfte

aller Beispiele allein dem ersten Buche des bellum Gallicum entnommen war. Dem damals ausgesprochenen Wunsche, es möchten alle Belegstellen gesammelt werden, ist Verf. auch jetzt nicht nachgekommen, trotzdem gesteht Ref. gern ein, dafs die „Cäsarsätze" ihrem Ziele, „ein Mittel zur treffenden, knappen und übersichtlichen Wiederholung" zu bieten, weit näher gerückt sind. Vor allem sind die Beispiele viel zahlreicher, so dafs der Lehrer auch nach voraufgegangener Lektüre eines anderen als des ersten Buches genügendes Übungsmaterial findet; sodann ist durch kurze Angabe der in den §§ der Ellendt-Seyffertschen Grammatik behandelten Regeln die Übersicht leichter und bequemer geworden; endlich ist Abschnitt VIII „zum Gebrauch der Nomina" als ungeeignet fortgelassen. Statt des letzteren ist ein „stilistischer Anhang" (§ 202—233, passim) gegeben, der das Wichtigste von der Wort- und Satzstellung, vom Substantivum, Adjektivum, Pronomen, Verbum, von den Partikeln, den Tropen und Figuren in der Weise behandelt, dafs innerhalb jeden Abschnittes auf eine kurze orientierende Angabe meist nur die Bezeichnung des Buches und Kapitels folgt — also XXII 29 „Das 2. Subst. steht mit Präp. a) in attributiver Stellung: V 82; b) bei Affekten: II 6. 7. 8. V 50; c) Herkunft: I 27; d) mit *cum*: VI 54 u. s. w. Den neuen Teil des Buches begrüfst Ref. mit aufrichtiger Freude und glaubt, dafs zwar nicht in Tertia, wohl aber in Sekunda dieses Lied ohne Worte von grofsem Nutzen für den Unterricht ist. Auf solche Weise wird der Schüler zur Selbstthätigkeit angehalten, und es ist nicht zu bezweifeln, dafs alles, was er selbst hat suchen und finden müssen, weit besser im Gedächtnis haftet, als was er einer gelegentlichen „stilistischen Bemerkung" seitens des Lehrers verdankt. Es wäre zu wünschen, dafs jeder Sekundaner den Anhang in Händen hätte und ihn gründlich durcharbeitete — für die seiner wartenden freieren Arbeiten hätte er einen grofsen Gewinn.

Berlin. Alexander Reckzey.

Fr. Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Fünfte, verbesserte Auflage. Paderborn und Münster, Ferdinand Schöningh, 1886. XVI u. 353 S.

Die vorliegende fünfte Auflage des viel verbreiteten Buches hat eine Reihe von Veränderungen, Zusätzen und Umstellungen erfahren, doch sind dieselben, soweit Ref. sie übersieht, mehr redaktioneller als grundsätzlicher Natur, und wenn der Verf. im Vorwort „eine durchgreifende Umgestaltung" namentlich der ersten und zweiten Lehrstufe ankündigt, so wird die erregte Erwartung nicht ganz befriedigt. Die Vorzüge wie die Nachteile, welche die Eigenart des Buches ausmachen, sind in allem Wesentlichen dieselben geblieben. Es würde verspätet erscheinen, wollte man

dieselben jetzt einer prinzipiellen Kritik unterziehen; es wird genügen kurz an sie zu erinnern.

Der wesentliche Vorzug, den das Linnigsche Werk vor den zahllosen Handbüchern derselben Gattung voraus hat, ist, dafs es einen bestimmten methodischen Gesichtspunkt verfolgt, einen prinzipiellen Gang einschlägt. Ist es auch richtig, was Laas einst dem Verf. gegenüber hervorhob, dafs die Einteilung der Unterrichtspensa nach den Hauptgattungen und -Arten der Prosa immer nur a potiori durchführbar sein wird und dafs neben diesem noch andere Gesichtspunkte in Betracht kommen, so sprechen diese Einschränkungen doch keineswegs gegen den Wert, der dem Prinzipe Linnigs an sich zukommt. — Die Hauptschwäche des Buches dagegen bildet vor wie nach die absonderliche Auswahl, in welcher die klassische deutsche Litteratur in demselben berücksichtigt ist. In einem Buche, welches an der Spitze den Satz trägt, „dafs die Übungsstoffe vorzugsweise der deutschen Lektüre entnommen werden müssen“, ist zwar Emilia Galotti — mit dem mehr als bedenklichen Thema: Ist die Ermordung Emilias durch ihren Vater gerechtfertigt? — vertreten, von Schillerschen Dramen aber auch jetzt noch ausschliefslich Tell und Wallenstein, von Goethe weder Egmont noch Götz, die Gedankenlyrik Schillers und Goethes überhaupt nicht. — Solange nicht dem methodischen Prinzip der Stilbildung eine methodische Anordnung der Lektüre zur Seite tritt, wird das Buch Linnigs immer mehr in seinen einzelnen Teilen brauchbar sein, als auf das Ganze des deutschen Unterrichts gestaltenden Einflufs gewinnen. — Im einzelnen freilich bietet es manches Treffliche — wozu Ref. namentlich die freie Behandlung der Chrie rechnet —, und die fortgesetzte und gesteigerte Verbreitung erscheint hierdurch vollauf gerechtfertigt.

Berlin. Rudolf Lehmann.

Leopold Auspitz, Der Stil. Zum Gebrauche für Mittelschulen und zum Selbstunterrichte. Wien und Teschen, Karl Prochaska, 1886. 280 S. 4 M.

Unter Mittelschulen sind bekanntlich in Österreich die Lehranstalten zu verstehen, welche wir Gymnasien und Realgymnasien nennen. Da ist denn nun in Bezug auf das vorliegende Buch vorauszuschicken, dafs es wohl kaum eine Schule der bezeichneten Gattungen giebt, in welcher neben den sonst für den deutschen Unterricht erforderlichen Lehrmitteln auch noch ein überdies so umfangreiches Buch der Stillehre in Gebrauch wäre. Abgesehen davon, dafs man den Schülern die nicht unerhebliche Ausgabe für ein solches schwerlich zumuten möchte, ist es doch wohl eher angebracht, dafs sie aus der Lektüre oder bei der Besprechung bez. Vorbereitung der Aufsätze (eigentliche Stilstunden giebt es ja doch nicht) aus des Lehrers Wort sich das entnehmen, was

für die Ausbildung ihres Stils von Wichtigkeit ist. Jede deutsche Stunde ist doch zugleich eine Stilstunde, und nicht allein jede deutsche, sondern überhaupt jede Lehrstunde. Man denke nur daran, wie wichtig für die Entwickelung des Stils (zunächst in rein sprachlicher Hinsicht) die fremdsprachlichen Lektürestunden sind! Wenn sie in richtiger Weise nach dieser Seite ausgebeutet werden, d. h. wenn in der rechten Weise auf den Unterschied zwischen der fremden Sprache und dem deutschen Ausdruck hingewiesen wird, wenn wirklich übersetzt und nicht allein wörtlich übertragen wird, so giebt es für den Stil sicherlich kaum eine bessere Unterweisung.

Dies glauben wir sagen zu müssen, ehe wir auf das Buch selbst eingehen. Dasselbe wird nach dem Bemerkten wohl wesentlich nur dem Zwecke des Selbstunterrichts dienen. Werfen wir jetzt einen Blick hinein.

Der Inhalt gliedert sich nach einer kurzen Einleitung in drei Hauptabschnitte (I. die Elemente des Stils: Wort, Satz, der bildliche Ausdruck, die Metrik, das logische Element; II. der Aufbau: der Aufbau im allgemeinen, der Aufbau im erzählenden Stile, der Aufbau im beschreibenden Stile, der Aufbau im abhandelnden Stile, der Aufbau in der Rede, der Aufbau im Briefstil; III. die Litteratur, stilistisch verwertet).

Wozu in der Einleitung, in welcher u. a. die einzelnen Stilgattungen aufgezählt und gekennzeichnet werden, auch die Dichtungsarten genannt werden (mit einer nur sehr kurzen Charakteristik, die eben wegen ihrer Kürze nicht ausreicht), ist dem Berichterstatter nicht klar geworden. Mit dem vom Verf. schon in dem Vorwort ausgesprochenen Grundsatz, stufenweise in methodischer Entwickelung vorzugehen, müssen wir uns unter der allerdings wie schon bemerkt nicht zutreffenden Voraussetzung, dafs dies Gegenstand des Unterrichts sein könnte und dürfte, durchaus einverstanden erklären, ebenso damit, dafs er seine Ziele auf dem Wege praktischer Unterweisung an Beispielen erstrebt. Dem methodischen Aufbau entspricht es, wenn er in seiner Behandlung sozusagen von den Grundstoffen des Stils, vom Worte, ausgeht; jenem zweiten Grundsatz entspricht es, wenn er überall durch Beispiele erläutert. Eins haben wir nicht recht einsehen können, nämlich was in dem ersten Hauptteile der Abschnitt über die Metrik soll. Es handelt sich doch hier nur um die Prosa. Die Grundzüge der Metrik werden doch unzweifelhaft besser im Anschlufs an das Lesen von Dichterwerken behandelt.

Bleiben wir noch einen Augenblick bei der Einteilung des Buches stehen, so ist uns noch ein zweites unerfindlich, nämlich weshalb der letzte Hauptabschnitt behandelt: die Litteratur, stilistisch verwertet. Eine Gelegenheit, das hierin Gebotene zu geben, fand sich nach unserer Meinung ganz gut in dem zweiten Hauptabschnitt, da konnten an geeigneten Stellen die aus der Litteratur,

d. h. aus den Dichterwerken entlehnten Beispiele angefügt werden. Dafs sich im übrigen ein Fortschritt vom Einfacheren zum Schwierigeren zeigt, ist zuzugeben. Zu bedenken wäre nur, um noch eine Einzelheit hervorzuheben, ob der auf S. 63—80 enthaltene Abrifs der formalen Logik notwendig in das Buch hineingehört oder ob das darin Gebotene nicht lieber in anderer, einfacherer Form behandelt werden konnte.

In jeder einzelnen der Unterabteilungen wird immer zuerst eine kurze „Theorie" gegeben. Diese ist mitunter gar zu knapp gehalten. Danach folgen dann Beispiele, und diese sind, das ist zuzugeben, oft mit Geschick gewählt. (Wir denken hier namentlich an die verschiedenen Formen der sprachlichen Darstellung: Darstellung, Beschreibung u. s. w.) Überall schliefsen sich Aufgaben zur Übung an (bisweilen, wie auf S. 178 f. u. S. 182 f., wo Themata zur Behandlung gegeben werden, mit einer grofsen Verschwendung an Raum). Für besonders praktisch möchten wir die in dem ersten Hauptteile (der von den Elementen des Stils handelt) aufgestellten Aufgaben erklären. Wo es gilt, Themata zur Behandlung aufzustellen, finden wir meist die alten hergebrachten. Die auf S. 83 ff. gegebenen Anweisungen zum Disponieren von Aufsatz-Thematen erscheinen uns nur wenig ausreichend. Wir bezweifeln stark, dafs jemand auf Grund derselben soweit kommen wird, um wirklich disponieren zu lernen. Wenn man etwa erwartet, in dem der Abhandlung im engeren Sinne gewidmeten Teile (S. 153 ff.) darüber etwas Genaueres zu finden, so sieht man sich enttäuscht.

Hinsichtlich des Ausdrucks wird vom Verf. selbst (S. 16) den Lernenden ganz mit Recht empfohlen, sich im allgemeinen des Mundartlichen und aller Provinzialismen zu enthalten. Sieht man nun die eigene Schreibart desselben darauf hin genauer an, so findet man sie davon doch nicht überall ganz frei. Ref. wenigstens bezweifelt stark, ob der S. 13 empfohlene Ausdruck „zur Gänze" als allgemein der Schriftsprache angehörig anzusehen ist. Es ist ihm mindestens zweifelhaft, ob das Zeitwort „erfliefsen", welches der Verf. S. 3 (Zeile 8 von unten) benutzt, zu den gangbaren Ausdrücken gehört. Dies sollen eben nur Beispiele sein. Den Ausdruck trifft es auch, wenn der Verf. S. 63 (in dem kurzen Abrifs der formalen Logik) sagt: Jeder Begriff . . . . . hat . . . . . einen Umfang, d. i. die Menge der *Wesen*, denen sein Inhalt zukommt". Der Ausdruck Wesen ist hier doch zweifellos zu einseitig, da es sich bei Begriffen nicht immer um Wesen handelt.

Beiläufig sei noch bemerkt, dafs in dem S. 41 aus Schillers „Spaziergang" angeführten Distichon Hexameter und Pentameter falsch abgeteilt sind.

Endlich ist es unerfindlich, weshalb auf S. 258—261 Schillers Graf von Habsburg ganz abgedruckt ist, an anderen Stellen andere sehr bekannte Gedichte.

Alles in allem: Wir haben ein Buch vor uns, welches wohl niemals darauf rechnen kann, irgendwo ein Schulbuch zu werden. Sollte es das doch werden, so würde es seinen Zweck im praktischen Unterricht nicht sonderlich erfüllen. Für den Selbstunterricht mag es ja dem einen oder andern immerhin ganz gute Dienste leisten. Dem Lehrer bietet es theoretisch zwar nichts Neues, es enthält aber auf den verschiedenen Gebieten mancherlei ganz brauchbare Beispiele, welche ihm nicht unwillkommen sein werden.

Posen. R. Jonas.

Das deutsche Heldenbuch. Auswahl mit verbindender Erzählung, herausgegeben von Emil Henrici (Kürschners Deutsche Nationallitteratur Band 86). Berlin u. Stuttgart, Spemann. XXXII u. 306 S. 2,50 M.

Das Kürschnersche Unternehmen, die gesamte deutsche Nationallitteratur dem Volke in einer billigen Ausgabe zur Kenntnis zu bringen, ist allmählich so bekannt und allseitig gewürdigt worden, dafs weitere Erörterungen darüber überflüssig erscheinen. Hier sei ein Hinweis gestattet auf die auch für die Schule sehr willkommene Ausgabe des Heldenbuches.

Mit deutscher Mythologie und Heldensage ist in Schulbüchern oft genug geradezu Unfug getrieben worden. In dem Bestreben, dieselben der Jugend anzupassen, glaubte sich mancher berechtigt, daran zu bessern, zu ändern, ja selbst dazu zu dichten, so dafs etwas ganz anderes herauskam, als jemals vorhanden gewesen. Dem ist u. a. Gotthold Klee mit seinen vortrefflichen Erzählungen entgegengetreten, welche wir hier neben Henricis Ausgabe nicht unerwähnt lassen wollen. Henrici aber hat den den populärwissenschaftlichen Zwecken der Nationallitteratur entsprechenden Weg eingeschlagen, die Originale im wesentlichen selbst sprechen zu lassen, und das dürfte sich auch für die Schule als ganz vortrefflich erweisen. Entsprechend den früheren Sammlungen der Heldensagen zu einem „Heldenbuche" hat er lediglich die in Müllenhoffs „Heldenbuch" herausgegebenen Stücke geboten, also mit Ausschlufs von Nibelungen und Gudrun, welche besonderen Bänden der Nationalbibliothek vorbehalten sind. Deren sind aber folgende sechzehn: Ortnit, Wolfdietrich, Walther von Aquitanien, Biterolf und Dietleib, Der grofse Rosengarten, Laurin, Virginal, Goldemar, Sigenot, Eckenlied, Dietrichs Flucht, Alpharts Tod, Rabenschlacht, Ermenrichs Tod, Etzels Hofhaltung, Hildebrandslied.

Verf. hat diejenigen Partieen aus den einzelnen Gedichten herausgehoben, welche nicht blofs dichterisch schön und anziehend, sondern auch für das betreffende Gedicht charakteristisch sind. Diesen giebt er den mittelhochdeutschen Wortlaut mit darunter gesetzter genauer, aber durchaus gut neuhochdeutscher Übertragung. Die dazwischen liegenden Stücke werden — mög-

lichst im Charakter des Originals — erzählt, und hier verdient hervorgehoben zu werden, dafs diese Erzählungen den einfachen, epischen Ton der Originale, überhaupt den altdeutschen Stil aufs glücklichste getroffen haben, ohne den Forderungen unserer heutigen Sprache etwas zu vergeben. Nur bei Walter von Aquitanien ist keine Originalstelle mitgeteilt, weil das Gedicht lateinisch ist, dafür die Einleitung in Scheffels Übersetzung; ebenso sind auch Ermenrichs Tod und Etzels Hofhaltung blofs erzählt, weil die Originale, das eine niederdeutsch, das andere verdorben, für die Mitteilung nicht geeignet erschienen. Anderseits sind die beiden jüngeren Hildebrandslieder nur im Original gegeben, weil sie, in leidlichem Neuhochdeutsch geschrieben, der Übertragung nicht mehr bedürfen; dagegen fehlt der Virginal die Übertragung, weil sie von geringerer Bedeutung für die Heldensage ist.

Die Einleitung (XXXII S.) zeichnet im knappen Umrifs die Geschichte der deutschen Heldensage mit wörtlicher Aufführung der ältesten Zeugnisse und giebt dann kurzen Aufschlufs über die Überlieferung jedes einzelnen der Gedichte. Diese Einleitung war bereits 1883 geschrieben, und Verf. bemerkt ausdrücklich, dafs er Scherers Litteraturgeschichte dabei noch nicht habe berücksichtigen können. Hätten nun wohl auch einige von Scherers grofsen Gesichtspunkten dem Werke zu Gute kommen können, so war doch nichts Wesentliches zu ändern, und das Buch hat seinen Wert trotzdem voll und ganz behalten.

Noch könnte man fragen, ob die hier mitgeteilten Heldengedichte auch wirklich Wert für die Schule haben. Von allen wird das niemand behaupten wollen, ja man mufs u. a. zugeben, dafs der ethische Wert derselben durchschnittlich weit unter dem des Nibelungen- und Gudrunliedes steht. Daher wäre für die Schule eine Auswahl aus dieser Auswahl sicher ganz angebracht. Aber man wird ja auch nicht daran denken, das Buch zum Schulbuch zu machen; sein Wert als willkommenes Hilfsbuch für den Lehrer und als Unterhaltungsbuch für die reifere Jugend ist davon unabhängig, und nur diesen wollten wir hier hervorheben. Und wem überhaupt Auge und Ohr für die Eigentümlichkeit altdeutscher Heldenpoesie geöffnet ist, der findet in diesen Gedichten die köstlichen Perlen unter mancherlei Schutt und Wucherpflanzen leicht heraus. Der billige Preis macht das Buch jedem zugänglich.

Schöneberg-Berlin. G. Boetticher.

Johannes Müller, Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet. Berlin, R. Gaertner, 1887. VI u. 146 S.

Als seine Hauptaufgabe hat der Hsgb., wie er selbst sagt, die systematische Gruppierung der gestellten Aufgaben angesehen.

Nach der einen Seite hin ist sein Bestreben von trefflichem Erfolge gekrönt gewesen, denn es dürfte sich kaum irgend welcher Einwand dagegen erheben lassen, dafs er seinen Stoff chronologisch nach Altertum, Mittelalter und Neuzeit gegliedert, dafs er dann in jedem dieser Hauptabschnitte Poesie und Prosa geschieden hat, innerhalb der ersteren aber vom Epos zur Lyrik und von dieser zum Drama fortgeschritten ist. Völlig unbegreiflich dagegen ist es mir, wie er sich hat dazu verleiten lassen können, innerhalb dieser einzelnen Gruppen die Dichter und Schriftsteller in alphabetischer Reihenfolge anzuführen. So folgt Sophokles auf Euripides, Herodot auf Demosthenes, bei den epischen und lyrischen Stoffen beginnt Chamisso den Reigen, ihm schliefst sich Gellert an, diesem Goethe, diesem wiederum Haller, Herder, Klopstock, Luther, Rückert, Hans Sachs; bei den Dramatikern steht Goethe zwischen G. Freytag und Gutzkow, bei den Franzosen Thiers zwischen Montesquieu und Voltaire. Der Hsgb. ist zu dieser Anordnung durch die Rücksicht auf die „leichtere und schnellere Auffindung eines Themas“ bestimmt worden. Als ob eben diesem Zwecke nicht ein alphabetisch geordnetes Register weit mehr gedient hätte! Auch hier war die chronologische Folge die ausschliefslich empfehlenswerte. Es hat nicht nur ein jedes Jahrhundert seinen bestimmten, sich allmählich immer mehr vertiefenden und ausbreitenden Gedankenkreis, sondern auch die einzelnen Dichter und Schriftsteller einer bestimmten Zeit, ich rede natürlich von den allein zu beachtenden und auch vom Hsgb. allein beachteten hervorragenden Autoren, folgen mit innerer Notwendigkeit auf einander, und es ist nicht zufällig, dafs Sophokles dem Euripides, der Dichter des Nathan dem Dichter des Tasso vorangeht.

Doch dieses eine Bedenken tritt vor noch schwerer wiegenden in den Hintergrund. Was mag den Hsgb. dazu bestimmt haben, sich auf die Berliner Lehranstalten und hierbei wiederum auf die Programme aus den Jahren 1880—1886 zu beschränken? Gewifs sind diese Anstalten rühmenswert, und sie erfreuen sich vorzüglicher Lehrkräfte; aber anderswo wohnen doch auch noch Leute, welche berücksichtigt zu werden verdienen. Und welcher Anlafs lag vor, die Sammlung gerade bei dem Jahre 1880 zu beginnen? Vielleicht meinte der Verf., dafs sein Buch, wenn er die Grenzen noch weiter hinausgeschoben hätte, viel zu umfangreich geworden wäre. Allerdings; aber nur dann, wenn er auch in diesem Falle dasselbe Prinzip befolgt hätte, nämlich alle ihm erreichbaren Themata abdrucken zu lassen, soweit sie, wie er selbst beschränkend hinzufügt, in ihrem Wortlaute eine nicht zu grofse Ähnlichkeit besäfsen. Gerade in diesem Prinzip aber, das heifst in dem Mangel jeglicher „das Überflüssige und Ungehörige“ ausscheidenden Kritik erblicken wir den folgenschwersten Fehler des Buches. Es ist selbstverständlich hier nicht der Ort, unsere Bedenken gegen dieses oder jenes Thema geltend zu machen; wohl

aber dürfte es, um zu prüfen, inwieweit der Hsgb. thatsächlich nur von einander verschiedene Themata aufgenommen hat, ersprießlich sein, folgende Überschriften mit einander zu vergleichen: „Schuld und Sühne der Jungfrau von Orleans“ findet sich neben „Schuld und Sühne der Heldin“, „Tells Frau und Stauffachers Frau“ neben „Gertrud und Hedwig“, „Warum hängt das Heer an Wallenstein?“ neben „Wodurch wurde das Heer an Wallenstein gefesselt?“, „Welches Bild von der Lage Frankreichs erhalten wir durch den Prolog?“ neben „Was lernen wir über die Lage Frankreichs aus dem Vorspiele?“ Diese wenigen Beispiele sind aufs Geratewohl herausgegriffen; ohne jegliche Mühe ließe sich die Anzahl ähnlicher Parallelen in erschreckender Weise vermehren. Sollte dem Buche eine zweite Auflage beschieden sein, so wäre vor allem in dieser Beziehung die allerschärfste Sichtung erforderlich.

Berlin. Paul Nerrlich.

F. Voigt, Leitfaden beim geographischen Unterricht. 31., verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Barthol & Co., 1886. VIII u. 200 S. 1,20 M.

Das weit verbreitete Lehrbuch von F. Voigt hat schon in der vorletzten Bearbeitung ungemein gewonnen und wird sich infolge dessen im Wettbewerb mit neueren Büchern besser behaupten können, als es eine Zeit lang den Anschein hatte. Die Teilung in vier Kurse ist sehr verständig und erleichtert dem Lehrer seine Aufgabe bedeutend. Wie zeitraubend und lästig ist es, in den unteren Klassen, wenn das Lehrbuch den Unterrichtsstoff von Sexta bis Prima ungesondert enthält, das zu Lernende anstreichen und heraussuchen zu lassen! Die Anordnung des Druckes unterstützt die Übersicht und das Auswendiglernen. Überall sind die Angaben bezüglich der Zahlen nach den besten Quellen berichtigt worden. Sehr erwünscht ist es, daß die Städte in bestimmter Reihenfolge ihrer Lage entsprechend aufgezählt worden sind. Das erleichtert dem Schüler bei der häuslichen Repetition das Auffinden derselben.

Doch einen Punkt möchte ich dem Verf. zur Erwägung empfehlen. Die Anordnung des Stoffes hat er, wie er in der Vorrede selbst sagt, im Anschlusse an die „Lehrproben und Lehrgänge von Frick und Richter“ dahin abgeändert, daß nunmehr Entdeckung, Klima und Vegetation, Tierwelt, Küstenbildung, Bodenbildung und Bewässerung, Bevölkerung und zuletzt die politischen Verhältnisse behandelt werden. Dadurch wird doch aber Zusammengehöriges auseinandergerissen. Mir scheint die zweckmäßigste Disposition folgende zu sein: a) Einleitung. 1) Geschichtliche Bedeutung. Dabei könnte ebenso gut die Entdeckungsgeschichte behandelt werden wie bei 2) Geographische Wichtigkeit. — b) Thema. 1) Gestalt, Größe, Grenzen. Da lassen sich leichte

Übergänge von dem einen zum andern finden. Unter Umständen lassen sich bei Ländern (wie z. B. Pyrenäen-Halbinsel) geradezu Berechnungen mit Hilfe der Entfernung der Parallelkreise über die ungefähre Gröfse anstellen. Von den Grenzen kommt man zu 2) Horizontaler Gliederung (Küstenbildung). Von dieser ist es ganz leicht überzugehen zu 3) Vertikaler Gliederung (Bodenbildung und Bewässerung). Nun erst sind die Faktoren gegeben für Behandlung des vierten Punktes: 4) Klima. Logisch fährt man fort 5) Vegetation, 6) Tierwelt, 7) Bevölkerung, 8) politische Geographie. Als c) Schlufs möchte es sich empfehlen, wenn man nicht etwa hierher die geschichtliche Bedeutung verlegen will, die Produkte und Hilfsquellen des betreffenden Landes zu besprechen.

Diese Disposition wird man mit Nutzen auch dem Schüler klar machen und ohne grofse Schwierigkeit einprägen können.

Berlin. F. Wagner.

V. v. Haardt, Übersichtskarte der ethnographischen Verhältnisse von Asien und von den angrenzenden Teilen Europas. Bearbeitet auf Grundlage von Fr. Müllers Allgemeiner Ethnographie und herausgegeben mit Unterstützung der kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien. Ausgeführt im geographischen Institut von Ed. Hölzel in Wien. Mafsstab 1 : 8000000. Wien 1887. Im Selbstverlage des Verfassers. Für den Buchhandel in Kommission bei Ed. Hölzel in Wien.

Die gegenwärtige Verteilung der Völker in dem grofsen Wiegenlande wenn nicht der Menschheit, so doch aller Menschheitsgeschichte wird uns hier zum ersten Male in dem eindrucksamen, mächtigen Bilde einer Wandkarte vor Augen gestellt. Dieses Kartenbild nur zu planen, war kein geringes Verdienst; denn welchen Aufwand an Zeit, Geld, Arbeit stellte es in Aussicht, und welchen Entgelt dafür? Der Verfasser aber, den die geographische Welt längst kennt und hochschätzt, hat sein Unternehmen zu einem höchst gediegenen Werke werden lassen, an dem er denn auch, wie es in dem beigelegten Berichte heifst, seit 6 Jahren gearbeitet hat. Da er seinen Landsmann Fr. Müller sich zum wissenschaftlichen Führer und Ratgeber erwählt hatte, so sind natürlich mehr Rassen und Hauptgruppen in der Bevölkerung Asiens unterschieden worden, als es bei Zugrundelegung etwa der Peschelschen oder Gerlandschen Rasseneinteilung geschehen sein würde. Unsere Karte unterscheidet deren sechs; aber gerade sie auch läfst klar erkennen, dafs unter allen Umständen, d. h. bei allen Rassensystemen die Hauptzüge des Völkerbildes von Asien wenigstens für den Kontinent dieselben sein würden. Hier stehen sich eben nur zwei grofse Massen gegenüber, die Völker des Ostens und die des Westens, die gelben und die weifsen, neben denen die Müller-Häckelschen Arktiker oder Hyperboreer des äufsersten Nordostens und die Drawidas des

Südens nicht ins Gewicht fallen. Als insulare oder auch (in Hinterindien) peninsulare Gruppen kommen die Malayen und Papuas hinzu. Die Wohnsitze nur dieser sechs Hauptgruppen zu unterscheiden, wäre ein leichtes gewesen, aber jede derselben besteht ja wieder aus einer gröfseren oder geringeren Zahl von Untergruppen oder auch aus einzelnen Völkern, und hier nun auf der einen Seite ethnographisch nach richtigen Grundsätzen zu scheiden und anderseits geographisch richtig nach zuverlässigen Quellen darzustellen, dies bildete die Hauptschwierigkeit und die Hauptaufgabe des Verfassers. Zur Lösung der ersteren bot dem Wiener Kartographen der berühmte Wiener Ethnograph noch immer ausreichende Hülfe, oder wo diese sich nicht stark genug fühlte, werden Auskünfte der Herren, die der erstere als seine weiteren Berater dankend erwähnt, ergänzend eingetreten sein; es sind dies die Professoren Dr. Tomaschek, Bühler, H. Müller in Wien, Petri in Bern, Hiekisch in St. Petersburg, Vámbery, Wünsch, Heger u. a. Zweifellos werden alle diese Gelehrten auch in der eigentlich kartographischen Frage, in der des Wo der Völker und Volkstrümmer Asiens, dem Kartenverfasser sehr viele nützliche Winke und Weisungen haben zukommen lassen, aber ebenso gewifs ist es, dafs wir die Hauptarbeit und damit auch das Hauptverdienst des Verfassers auf diesem Gebiet zu suchen haben. Ist hier nun gute Arbeit von ihm geliefert worden? Niemand wird dies verkennen oder bestreiten. Was wir etwa am Anfange des Jahres 1886 gewufst haben oder wissen konnten von den Wohnsitzen der Völker oder Volksstämme Asiens, die überhaupt hier, als ethnographisch verschieden, besonders benannt sind, das wird uns auf dieser Wandkarte veranschaulicht. Sehr möglich, dafs der Fortschritt des Wissens schon im Jahre 1887 kleine Schiebungen und Grenzverrückungen mit sich führt (nach der Karte der beiden wackern Baseler, der Sarrasin, wäre z. B. auf Ceylon eine solche zwischen Singalesen und Tamilen anzubringen; s. Verh. der Ges. f. Erdkunde z. Berlin, Bd. 14 S. 213), aber das beeinträchtigt den Gesamtwert dieses grofsartigen Kartenbildes nicht im mindesten. Eher liefse sich vielleicht rechten mit der ethnographischen Grundlage, die der Kartograph wohl im wesentlichen aus fremder Hand empfing. Dem Referenten z. B. erregt es Bedenken, dafs da, wo in der linken unteren Ecke der ethnographische Schlüssel der Karte angebracht ist — lange Reihen von Völkernamen mit je einer Nummer und einem Farbentupf dahinter —, dafs dort in der Reihe der eranischen Völker „Tadschiks (Galdscha)“ und „Sarten“ unter Nr. 75 und 76 neben einander stehen. Nach meiner Kenntnis russischer Quellen hat „Sarten“ einen doppelten Sinn, einen weitern und einen engern; in dem allgemeineren bedeutet es in den Oxus- und Jaxartesländern die ansässige Bevölkerung überhaupt, hat aber diese Bedeutung, der zugleich ein verächtlicher Beigeschmack anklebt,

nur im Munde der dortigen Nomaden (Kirgis, Kasak, Türkmenen); im engeren Sinne umfafst es den Teil der ansässigen Bevölkerung, welcher türkisch spricht, wie im ganzen Chanat Chiwa und am Jaxartes ohne Unterbrechung von Taschkent ab nördlich; der andere persisch sprechende Teil sind die Tadschiks, unter denen die Oberländler im Gebirge, namentlich im Quellbereich des Oxussystems, als Galdscha bekannt sind. Vielleicht liefsen sich noch ähnliche kleine Ausstellungen machen, aber sie würden allesamt den Gesamtwert der Karte ebenfalls nicht beeinträchtigen. Welche Summe von Erkenntnissen diese bringt, giebt schon die Zahl der Völkernamen zu erkennen, die in dem oben erwähnten Kartenschlüssel wohlgeordnet nach Gruppen erster, zweiter, dritter Ordnung u. s. w. schematisch zusammengestellt sind, und deren Geltungsbereich auf der Karte entweder mit Flächenkolorit oder in Ländern gemischter Bevölkerung mit gestreifter Färbung dem Blick sich darstellt. Diese Zahl beträgt 120; aber keineswegs kommen etwa auch 120 Farbentöne zur Verwendung, vielmehr sind es solcher nur 26, und dies erklärt sich daraus, dafs der Verf. stets alle Völker und Sprachstämme, die im Schema auf gleicher Stufe neben einander stehen, nur mit einem Farbenton bedenkt, wie z. B. als „eranische Familie" 8, als „Türken" sogar 18 zu Trägern einer und derselben Farbe werden. Hieraus ergab sich der Vorteil, dafs durchweg gröfsere Kartenflächen mit einer Farbe belegt werden konnten, und dafs infolge dessen das Gesamtbild der Karte weit ruhiger, übersichtlicher, lernbarer erscheint, als man beim ersten Vernehmen der erwähnten grofsen Zahlen glauben möchte. Und so ist denn nach alledem und trotz zahlloser technischer Schwierigkeiten ein Werk entstanden, das dem Verfasser und der Firma, die ihn mit ihren Mitteln unterstützte, hohe Ehre macht, zumal da auf einen Ersatz der dadurch verursachten Auslagen kaum zu rechnen ist. Um so mehr aber wäre zu wünschen, dafs unsere Gymnasien sich das vorzügliche Mittel für Studium und Unterricht, das diese Wandkarte darbietet, nicht entgehen liefsen; als ersteres ist sie sicherlich allen gegenwärtigen und zukünftigen Lehrern der Geschichte und Geographie hochwillkommen, als zweites wohlverwendbar, wenn nicht in den unteren Klassen, so doch in den oberen.

Berlin. F. Marthe.

E. Wilk, Grundbegriffe der Meteorologie. Iserlohn, J. Baedecker, 1887. 47 S. 1 M.

Das gedrängt, aber klar abgefafste Büchlein soll zur Ergänzung der physikalischen Lehrbücher dienen, welche keinen besonderen Abschnitt über Meteorologie enthalten. Es giebt das Wichtigste und Interessanteste aus der genannten Wissenschaft, indem namentlich der kausale Zusammenhang zwischen den verschiedenen meteorologischen Erscheinungen hervorgehoben und dem Schüler

dadurch der wissenschaftliche Charakter der Meteorologie zum Bewufstsein gebracht wird. Die den Inhalt der einzelnen Paragraphen resumierenden Definitionen und Gesetze geben dem Büchelchen einen mathematischen Anstrich. Der Verf. geht aus von der durch die Tages- und Jahreszeiten sowie durch die Lage des Festlandes zum Meer bedingten Wärmeverteilung auf der Erde und bespricht sodann in zwei weiteren Abschnitten die daraus resultierende Verteilung des Windes und des Regens. Der vierte, vom Wetter handelnde Abschnitt rekapituliert und spezialisiert eigentlich nur das in den früheren Abschnitten Gesagte. Zum leichteren Verständnis des Textes sind dem Buche mehrere Figuren und 5 Kärtchen beigegeben.

Die Gesetzmäfsigkeit der meteorologischen Erscheinungen läfst sich bekanntlich in anderen Zonen leichter verfolgen als gerade bei uns in Mitteleuropa, und es müssen daher hauptsächlich die Verhältnisse in jenen der Erfahrung des Schülers fremden Regionen zur Ableitung der meteorologischen Gesetze dienen, ein Umstand, der vom pädagogischen Standpunkt aus allerdings nicht vorteilhaft erscheint; andererseits verleiht jedoch gerade die Mannigfaltigkeit und der rasche Wechsel der Erscheinungen bei uns der Meteorologie ein erhöhtes Interesse. Dieses Interesse aber, welchem man bei den Schülern der oberen Klassen zu begegnen hoffen darf, wird sicherlich gesteigert werden, wenn in dem bunten Wirrsal der atmosphärischen Verhältnisse die einfachen physikalischen Gesetze kennen gelehrt werden, welche sie bedingen, und wissenschaftliche Befriedigung wird es dem intelligenten Schüler gewähren, wenn er in der scheinbaren Regellosigkeit doch Ordnung erblickt. Dazu kann das Büchlein unserer Ansicht nach sehr wohl beitragen.

Berlin. Otto Knopf.

Theodor Wittstein, Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln. 2. Aufl. Hannover, Hahn, 1887. 20 S.

Der Herr Verf. hat aufser seinen bereits in 12. Aufl. erschienenen fünfstelligen Tafeln auch vierstellige herausgegeben. Indem er mit Recht annimmt, dafs jeder, der sie benutzen will, mit dem bezüglichen Verfahren vertraut sein wird, um die möglichste Genauigkeit zu erzielen, hat er sich jeder ausführlichen Gebrauchsanweisung enthalten und nur in wenigen Zeilen die Formeln angegeben, welche für die Benutzung der Summen- und Differenz-Logarithmen und die Berechnung der Sinus und Tangenten kleiner Winkel erforderlich sind. Seine Tafeln enthalten auf 4 Seiten die Logarithmen der natürlichen Zahlen von 100—999 und von 1000—1899, auf den beiden folgenden die Summen- und Differenz-Logarithmen, auf 2 Seiten die natürlichen Werte der trigonometrischen Funktionen für halbe Grade, auf den 6 nächsten die Logarithmen derselben von 10 zu 10 Minuten in der alten, jetzt

nicht mehr üblichen Nebeneinanderstellung von Sin., Cos., Tang., Cotang., und auf den letzten 2 Seiten die Antilogarithmen, d. h. die zu den Briggischen Logarithmen gehörigen Numeri, wie sie auch Bremiker bietet und benennt. Der Druck in englischen Ziffern läfst an Gröfse und Deutlichkeit, ebenso das Papier an Stärke nichts zu wünschen übrig, namentlich sind die Ziffern wesentlich gröfser als die in den Bremikerschen vierstelligen Tafeln. So geben die vorliegenden Tafeln auf möglichst kleinem Raum von 16 Seiten recht viel, indem die von Bremiker, welche die dezimale Einteilung der Grade haben, bei gleichem Format und kleinerem Druck auf 50 Seiten kaum mehr enthalten, wenn sie auch durch stärkere Einteilung und gröfsere Berücksichtigung kleiner Winkel unmittelbar etwas gröfsere Genauigkeit gewähren.

Züllichau. W. Erler.

---

1) W. Hollenberg, Hebräisches Schulbuch. Bearbeitet von Joh. Hollenberg. 6. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886.
2) Hermann L. Strack, Paradigmen zur hebräischen Grammatik. Karlsruhe und Leipzig, Verlag von H. Reuther, 1887.

Hollenbergs hebräisches Schulbuch ist in dieser Zeitschrift bereits mehrfach besprochen worden und niemals ohne Hinweis auf die gewissenhafte und sorgfältige bessernde Arbeit, welche der jetzige Herausgeber an Inhalt und Form desselben vornahm, bevor er es in einer neuen Auflage erscheinen liefs. Von der 4. Aufl. an wurden in dem Buche die sprachwissenschaftlichen Ergebnisse verwertet, welche die grammatischen Werke von Ewald, Olshausen, Kautzsch und A. Müller darbieten; in der 5. Aufl. wurde der Übungsstoff erweitert und methodischer gestaltet. Die vorliegende 6. Aufl., welche der letzteren schon nach 2 Jahren gefolgt ist, sucht die Verbesserung in einer korrekteren Fassung mehrerer grammatischen Regeln und in einer gröfseren Übersichtlichkeit des Druckes. Von einer Erweiterung des Übungsstoffes jedoch ist Abstand genommen worden, so dafs das Buch in der 6. wie in der 5. Aufl. 148 Seiten umfafst und auf ihnen alles Wesentliche darbietet, was der Anfänger im Hebräischen zu erlernen hat. Da zu erwarten steht, dafs das Buch noch manche weitere Auflage erleben wird, empfiehlt Ref. noch einen Wunsch zu freundlicher Berücksichtigung, auf den ihn die Vergleichung einzelner Kapitel des grammatischen Teiles in den beiden letzten Auflagen führte. In dem Kapitel „Nomina eigentümlicher Bildung" sind in der 5. Aufl. 11 Wörter aufgezählt, in der 6. dagegen 14, weil hier noch אִישׁ, אִשָּׁה und שָׁמַיִם Aufnahme gefunden haben. Auch diese Zahl nun könnte noch um einige in der Lektüre nicht selten vorkommende Nomina eigentümlicher Bildung vermehrt werden. Das Nomen אֱמֶת, aus amanth gebildet, ein wahres Psalmenwort, ist doch eine ebenso singuläre Form wie בַּת, aus banth entstanden.

Ferner kann auf מָגֵן und מָעוֹז mit festem Kamez auch bei Antritt von Suffixen verwiesen werden. Diese und andere Abweichungen von der sonst schematistischen Nominalbildung sind zwar auch in Hollenbergs Schulbuch berücksichtigt worden, aber an zerstreuten Orten. Ihre Zusammenstellung in dem Kapitel „Nomina eigentümlicher Bildung“ würde sie dem Schüler eindringlicher in Erinnerung bringen.

In den Paradigmen zu Hermann L. Stracks hebräischer Grammatik wird von dem Verf. selbst ein Nachtrag zu seinem Werke geboten, welches die Nominal- und Verbalparadigmen nur in abgekürzter Form darbot, damit der Lernende von vornherein zum Nachdenken angehalten würde. Von mehreren Seiten jedoch ist dem Verf. der Wunsch nach vollständigen Paradigmen nahe gelegt und diesem durch Herausgabe eines Ergänzungsheftes Rechnung getragen worden, auf welches hiermit verwiesen sei.

Berlin. J. Heidemann.

A. Hermann, 20 Reigen für das Schulturnen. Mit 110 Figuren. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, 1887. 96 S. kart. 2 M.

In dem vorliegenden Werkchen, dem man es auf den ersten Blick anmerkt, dafs es aus einer langjährigen Praxis, aus einer mit Lust und Begeisterung betriebenen Lehrthätigkeit hervorgegangen ist, begrüfsen wir ein notwendiges und vortreffliches Hilfsmittel für den Turnunterricht an Gymnasien. Gerade hier ist es dringend wünschenswert, dafs mehr als bisher Reigen geübt und vorgeführt werden, um dem ästhetischen Gesichtspunkte bei der Erziehung sein Recht widerfahren zu lassen. An brauchbaren, nicht zu schweren und darum nicht zu viel Zeit erfordernden Reigen ist aber noch keineswegs Überflufs vorhanden und jede Bereicherung der kleinen Auswahl dankbar anzunehmen. Unter den 20 Reigen, die der Verf. hier bietet, sind zwar nur 2 ausschliefslich für Knaben und 2 weitere auch für Knaben bestimmt, aber dieselben zeichnen sich vor anderen dadurch aus, dafs sie leicht zu behalten und die Bewegungen dem Texte des gewählten Liedes sowie der Melodie mit feinem Verständnis angepafst sind. Ich denke, der Verf. wird seine Absicht, Lehrenden und Lernenden damit Freude zu bereiten, erreichen.

Berlin. F. Wagner.

Druckfehlerberichtigung.

S. 462 ist zu lesen Walter Parow (statt Walter Pasow) und ebenso am oberen Rande der folgenden Seiten.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Die Religionslehrer-Konferenz zu Halle a. S., 27. Mai 1887.

Die Bedeutung, welche dem Religionsunterrichte beizumessen ist, sowie die besonderen Schwierigkeiten desselben und das Bedürfnis der Religionslehrer nach gemeinsamer Beratung mit Fachgenossen liefsen schon längst die Einrichtung von regelmäfsig wiederkehrenden entsprechenden Konferenzen als wünschenswert erscheinen. Dazu kamen spezielle Anregungen, welche von der 37. Philologen- und Schulmänner-Versammlung zu Dessau i. J. 1884 sowie von der Direktoren-Konferenz zu Magdeburg i. J. 1886 ausgingen. Dies veranlafste neun Religionslehrer der Provinz Sachsen, auf Mittwoch den 27. Oktober 1886 Einladungen zu einer erstmaligen Versammlung in Kösen ergehen zu lassen. Dieselbe war, abgesehen etwa von den Herren Kollegen in der Altmark, wohl von den meisten Religionslehrern der höheren Lehranstalten in der Provinz Sachsen und einer gröfseren Anzahl von Direktoren besucht und besonders durch die Anwesenheit der Herren Prov.-Schulrat Dr. Todt und Generalsuperintendent D. Möller ausgezeichnet. Vom Prof. Witte-Pforta eröffnet, wurde sie mit Gesang und einem von Herrn Generalsuperintendenten gesprochenen Gebete begonnen. Der Vorsitzende legte hierauf, anknüpfend an Kol. 2, 3, den Zweck der beabsichtigten Vereinigung dar. Christus sei ein Bildungsfaktor, welchem nichts an die Seite gestellt werden könne. Er sei das Urbild, in welches wir die Schüler hineinzubilden hätten, alles Wahre, Gute und Schöne wurzele in ihm, er vermittele uns alles. Unsere Aufgabe sei es, diesen kostbaren Schatz zu heben und die Perle in die Herzen anderer hineinleuchten zu lassen. Das werde aber nur einer von göttlichem Geiste durchdrungenen Persönlichkeit völlig gelingen, zu welcher den einzelnen der Herr machen könne, wenn er ihn darum bitte. Über die rechte Methode könnten verschiedene Ansichten bestehen, daher sei ein Meinungsaustausch nötig. Wir wollten uns gegenseitig helfen und zu ermitteln suchen, wie in knappster Zeit durch die geschickteste Verteilung des Stoffes dieser Stoff zu behandeln sei, dafs die Schüler den Eindruck erhielten, in Christus liegen verborgen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis. Was die Form unserer Vereinigung betreffe, so habe man zwischen einem festen Vereine und regelmäfsig wiederkehrenden Konferenzen zu wählen gehabt und sich für die letzteren entschieden, weil sie dem erstrebten Zwecke in der einfachsten Weise genügen würden. Die Versammlung ist damit einverstanden und wählt Herrn Prof. Witte, die aus Erfurt anwesenden Herren Religionslehrer und Herrn Prof. Richter-Halle in den Vorstand, welchem auch die Aufgabe zufällt, die nächste Konferenz vorzubereiten. Nun erhält Direktor Prof. Dr. Zange-Erfurt das Wort zu dem von ihm übernommenen Bericht. Er behandelt die Frage: „Wie ist der Religonsunterricht auf den

unteren Stufen der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen Zusammenhange zwischen biblischer Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus Rechnung getragen, andererseits der Vorarbeit in den Elementar- und Vorschulen die gebührende Beachtung zuteil wird?“ Der Referent schliefst sich in seinem Vortrage an die ausführlichen, von ihm vorgelegten Thesen an, aus welchen wir hier einen Auszug geben: Biblische Geschichte, Spruch, Katechismus und Lied sind, da sie an sich in einem organischen Zusammenhänge stehen, auf der Unterstufe höherer Schulen in den biblischen Geschichtsunterricht einzuflechten. Die einzelnen Katechismuslehren werden zunächst auf dem Wege der Abstraktion aus der Geschichte gewonnen und erst später, wo sich ein Ruhepunkt bietet, zum System geordnet. Darum mufs sich die Verteilung des Unterrichtsstoffes zunächst an den Geschichtsunterricht halten. Es empfiehlt sich folgende Stoffverteilung: Vorschule. 1. Schuljahr: Betrachtungen über Gott als den Schöpfer, Erhalter und Versorger der Welt und der Menschen, das Paradies, der Sündenfall. Aus dem N. T. besonders die Festgeschichten. 2. u. 3. Schuljahr: Ur- und Patriarchengeschichte bis zum Tode Josephs. 1. Artikel, 1. Hauptstück. — VI: Alttestamentliche Geschichten von Mose bis Maleachi. Vaterunser ohne Erklärung. — V: Leben Jesu bis zur Himmelfahrt. 2. Artikel. Einsetzungsworte für Taufe und Abendmahl. — IV: Apostelgeschichte bis zum Tode des Stephanus und Leben Jesu an der Hand eines Evangeliums unter Betonung der Lehre. 3. Artikel und 3. Hauptstück mit Erklärung. — IIIb: 2. Teil der Apostelgeschichte, aus Pauli Briefen besonders die geschichtlichen Partieen und diejenigen, welche den 3. Artikel vertiefen und die Lehre von den Sakramenten begründen helfen; 4 u. 5. Hauptstück. — IIIa: Reformationsgeschichte mit passenden Abschnitten aus den neutestamentlichen Briefen, den Psalmen und Propheten. Conf. Augustana. — IIb: Repetition und Vertiefung des Katechismus (dass. auch in den vorhergehenden Klassen) unter begleitender Lektüre aus Psalmen, Propheten und dem N. T. — Was die Behandlung des Unterrichts im einzelnen betrifft, so ist jede neu zu behandelnde Geschichte in einer gemütlichen Vorbesprechung vorzubereiten, daran schliefst sich unter strengerer Disziplin die Aneignung und die Beurteilung der Handlungen und Vorgänge, deren Vergleichung mit verwandten, den Kindern von früher her vertrauten, die Gewinnung des allgemeinen Gesetzes, womöglich in die Form eines Spruches oder Katechismusstückes gekleidet, endlich die praktische Verwertung. Von den Vor- und Elementarschulen verlangt der Herr Referent, dafs sie die Ur- und Patriarchengeschichte vollständig und gründlich behandeln, überhaupt unserem nach kulturhistorischen Stufen geordneten Plane entsprechend vorarbeiten. Geschichten, welche auf der Vorstufe fest eingeprägt sind, dürfen in Sexta nicht wie neue behandelt werden, vielmehr mufs der Unterricht in dieser Klasse, um das Interesse nicht zu ertöten, so rasch wie möglich zu neuem Stoff, zu neuen Zielen kommen. Eingehendere Wiederholungen wird man besser gelegentlich der Besprechung neuer Geschichten auf der Stufe der Vergleichung vornehmen.

In der Debatte wird geltend gemacht, dafs wegen der verschiedenen Fassungskraft der Schüler in den verschiedenen Altersstufen das alte wie das neue Testament mehrere Male dargeboten werden müsse, dafs wir also die konzentrischen Kreise nicht entbehren könnten. Der nach kulturhistorischen Stufen geordnete Plan des Referenten erschien überhaupt als eine

Neuerung von so einscheidender Bedeutung, dafs man davon absah, schon in der ersten Versammlung eine Entscheidung herbeizuführen, sondern sich damit begnügte, einen Korreferenten zur Vertretung des entgegengesetzten Standpunktes zu gewinnen. Herr Dr. Bertling erklärte sich bereit, das gewünschte Korreferat zu übernehmen und in der nächsten Versammlung vorzulegen.

Diese fand Freitag den 27. Mai d. J. zu Halle a. S. im Hotel „Zur goldenen Kugel“ statt und war wie die erste zahlreich besucht. Auch diesmal nahm Herr Provinzial-Schulrat Dr. Todt an den Verhandlungen teil. Nach einleitendem Gesang und Gebete erteilte der Vorsitzende dem Oberlehrer Dr. Bertling-Torgau das Wort, welcher ausführte, dafs er in vielen Stücken mit dem Referenten übereinstimme, in einzelnen aber abweiche, besonders in solchen, welche sich auf die Methode und den Lehrgang bezögen. Prov.-Schulrat Todt bemerkt hierzu, es dürfte sich empfehlen, zunächst von der Erörterung methodologischer Fragen abzusehen und dafür lieber die Festsetzung der Pensa ins Auge zu fassen. Die Thesen des Dir. Zange enthielten so viel Goldkörner, dafs eine Erörterung aller Einzelheiten in einer Sitzung nicht möglich sei. Daher bricht der Herr Korreferent die Besprechung seiner vier ersten Thesen, welche allgemeine Gesichtspunkte behandeln, ab und geht zu These 5—9 über, welche gedruckt vorliegen und folgenden Wortlaut haben: 5. Die fortlaufende, der historischen Entwickelung entsprechende Reihenfolge ist als Grundsatz möglichst festzuhalten. 6. Jedoch ist es nicht möglich und nicht nötig, jede Wiederholung einer regelrechten Behandlung ganz zu vermeiden. 7. In der vorzunehmenden Stoffverteilung ist von den vorbereitenden Jahrgängen ganz abzusehen. Der einheitliche Gesamtkursus beginne erst mit der VI. 8. Die „dritte Stufe“ (Vergleichung) und die „fünfte Stufe“ (praktische Verwertung), Zange § 8, möge nur dann zur Geltung kommen, wenn die betreffenden Beziehungen sich ungesucht ergeben. 9. Die „erste Stufe“ (gemütliche Vorbesprechung) mufs von VI an ganz wegfallen. 10. Die Erzählung ist immer von dem Lehrer selbst zu geben und zwar normaler Weise in freier schlichter Rede, nur ausnahmsweise durch eigenes Vorlesen aus dem Buche. — Dr. Bertling spricht sich darüber folgendermafsen aus: Die konzentrischen Kreise seien nicht ganz zu vermeiden. Das zeige auch der vom Referenten aufgestellte Lehrplan, einzelne Stücke kämen wiederholt zur Behandlung. Dasselbe zeigten die thatsächlichen Verhältnisse, mit welchen gerechnet werden müfste. Die Schüler, welche in das Gymnasium einträten, kämen teils aus Vor- und Volksschulen, teils aus dem Privatunterricht und brächten verschiedene Kenntnisse von biblischen Geschichten mit. Da sei eine Wiederholung nicht zu umgehen. Sie sei aber auch unschädlich. Der Eindruck, den eine biblische Geschichte mache, sei nicht schwächer bei denen, welche die Geschichte schon früher kannten, als bei denjenigen, welche sie zum ersten Male hörten. Man erlebe hier dasselbe, was man an den Werken menschlicher Kunst erfahren könne, dafs sie bei jeder neuen Vorführung tieferes Verständnis erzeugten. Damit sei nun nicht ausgeschlossen, dafs die vorhandenen Vorschulen sich auf den gymnasialen Lehrplan bezögen. Im weiteren Verlaufe seines Vortrages besprach dann der Herr Korreferent den von ihm mitgeteilten Lehrplan für die Klassen Sexta bis Obertertia. — Auf den Vorschlag des Vorsitzenden beschränkte man sich in der Debatte auf These 7. — Dir. Zange beruft sich auf die allgemeinen Bestimmungen, welche auf den untersten Stufen eine Behandlung

der Patriarchengeschichte verlangen. Warum solle man also bei der Aufnahme in die Sexta nicht verlangen, dafs die Schüler dieselbe inne haben? Ohne diese Voraussetzung sei das Pensum für VI zu umfangreich. — Dir. Dr. Frick-Halle erklärt, die Schüler brächten in die VI mancherlei Kenntnisse der biblischen Geschichte mit, sei es aus dem Unterricht, sei es aus den Erzählungen der Mutter oder älterer Geschwister. Nehme man darauf nicht gebührend Rücksicht, so schädige man das Interesse an der Sache an einer Stelle, die aufserordentlich wichtig sei; denn die Schüler erwarteten von dem Unterricht im Gymnasium etwas Neues, und derselbe könne leicht langweilig werden, wenn sie sich in dieser Meinung getäuscht sähen. Daher sei es notwendig, Fühlung zu suchen mit dem, was auf der Vorstufe schon gewonnen sei, und Sache der richtigen Behandlung, das Alte immer in neuer, anregender Form zu bieten. — In diesem Sinne wurde hierauf These 7 fast einstimmig angenommen und auf den Vorschlag des Prov.-Schulrats Todt zur Generaldebatte über den Lehrplan des Korreferenten übergegangen. Derselbe hat folgenden Wortlaut: VI: Die alttestamentlichen Geschichten; in den Festzeiten die betreffenden neutestamentlichen, namentlich um Weihnachten die Geburt und Kindheit Jesu und gegen Ostern Jesu Leiden und Sterben und ganz kurz die Auferstehung. Das 1. Hauptstück und der 1. Art. des 2. — V: Das Leben Jesu bis zum Kreuzestode. (Eingeschoben wird eine Repetition des A. T. und zwar von der 2. Woche an wöchentlich in je einer bestimmten Stunde, beschränkt auf 15—20 Min.) Vor Pfingsten kurze Erzählung vom ersten Pfingstfeste. 2. und 3. Art. des 2. Hauptstücks. IV: Jesu Auferstehung, Erscheinungen, Himmelfahrt. Apostelgeschichte. (Eingeschoben wie in V die Rep. des vorigen Pensums). Das 3. Hauptstück. — U. III, 1. Semester: Weitere Mitteilungen aus dem Leben und der Zeit der Apostel; chronologisch geordnete Lebensbilder und Scenen aus der Geschichte der alten Kirche. 2. Semester: Lektüre eines synoptischen Evangeliums. Das 4. und 5. Hauptstück. — O. III, 1. Semester: Luthers Vorläufer; Luther und seine grofsen Mitarbeiter; chronologisch geordnete Lebensbilder aus der Geschichte der evang. Kirche. 2. Semester: Lektüre des Evang. Joh. Befestigung des gesamten Katechismus. (NB. In beiden Tertien, soweit es möglich ist, auch Lektüre apostolischer Briefe.) In allen Klassen von VI bis O. III werden Sprüche, Psalmen und Kirchenlieder gelernt. — Mit Untersekunda beginnt ein neuer Cyklus mit etwas mehr wissenschaftlicher Form. — In der Generaldebatte weist zunächst Prov.-Schulrat Dr. Todt darauf hin, dafs in den vorgelegten Thesen das A. T. nicht genügend berücksichtigt werde. An passender Stelle müsse dasselbe noch einmal behandelt werden, und zwar sei dann der reichsgeschichtliche Gedanke hervorzuheben. Ein geradliniger Fortschritt 9, beziehungsweise 12 Jahre hindurch sei nicht möglich, man könne die konzentrischen Kreise nicht entbehren, die bei der Wiederkehr immer mehr zu vertiefen seien. Dabei empfehle es sich, die Klassen VI bis IV einerseits, III bis IIb andererseits zu vereinigen. In Schulen ohne Prima könnte das 7. Jahr (IIa) zu Wiederholungen verwendet werden. Das Leben Jesu dürfe man in keinem Falle mit dem Kreuzestode abschliefsen. — Pastor Martius-Rofsleben will mit dem Korreferenten mit IIIa einen Abschlufs machen und in IIb einen wissenschaftlicheren Kursus beginnen. Er möchte VI und V als die Klassen des biblischen Geschichtsunterrichts, IV und III als die des beginnenden Bibellesens zusammenfassen und in den letzteren den

Katechismus an die Lektüre anschliefsen. — Dr. Bertling erklärt, dafs in seinem Lehrplan das A. T. durch die angesetzten Wiederholungen genügend zur Geltung komme, und dafs es ja in IIb wieder behandelt werden könne. — Dr. Heinzelmann-Erfurt verwirft die Wiederholungen des A. T. in V, sie zerreifsen das Pensum. Er will in IV einen neuen Kreis beginnen und aus das früher Durchgenommene weiter ausführen. Für III setzt er das Matthäus- oder Lucasevangelium an und vom Katechismus für IIIb den 2. Art, für IIIa den 3. Art. sowie die übrigen Hauptstücke. Das Ev. Johannis gehöre nicht auf diese Stufe. — Prof. Dr. Richter-Halle stellt sich auf den Boden des geschichtlich gewordenen Schulwesens und will die Klassen VI—IV als gemeinsamen Unterbau, III—IIb als gemeinsamen Mittelbau für Gymnasien und Realgymnasien festgehalten wissen. — Dr. Richter-Eisleben findet in dem Lehrplane des Korreferenten die Bergpredigt, die Gleichnisreden, überhaupt die Lehrthätigkeit des Herrn nicht genügend berücksichtigt. Er ist gegen die Lektüre des Ev. Johannis in IIIa, verlegt das 3. Hauptstück nach V, das 2. nach IV und will das 1.—3. noch einmal in III behandeln. — Inspektor Palmié-Halle glaubt, dafs eine Entlastung der höheren Schulen dadurch erreicht werden könne, dafs die Erklärung des 4. und 5. Hauptstücks dem Konfirmandenunterricht überlassen werde. — Rektor Dr. Fries-Halle spricht sich wie Dr. Heinzelmann gegen die eingeschobene Repetition des A. T. in V, gegen die Lektüre des Evang. Johannis in IIIa, sowie gegen einen wenn auch nur propädeutischen Kursus der Kirchengeschichte aus. — Dr. von Ortenberg-Salzwedel will drei konzentrische, sich erweiternde Kreise festhalten, aber in jedem dem Schüler das Ganze zu Gemüte führen. Die Erweiterung erfordere reichlichere Zeit, daher sei es angemessen, den Stoff erst in VI und V, also in 2, dann in IV und III in 3, endlich in II und I in 4 Jahren zu behandeln. — Der Korreferent bemerkt zu diesen Ausführungen, dafs systematische Wiederholungen nicht entbehrt werden könnten, die Lehrthätigkeit des Herrn komme bei dem synoptischen Evangelium zur Behandlung, die Lektüre des Ev. Johannis könne man getrost in III vornehmen, wenn auch einzelnes über das Verständnis der Tertianer hinausgehe, sie sei für den späteren Primaner von hohem Werte. Die Vorführung von Lebensbildern aus der Geschichte der Kirche solle sich nicht zu zusammenhängender Kirchengeschichte erweitern. Endlich spricht er sich für zwei konzentrische Kreise aus, von welchen der erste die Klassen VI—IIIa, der zweite IIb—I umfassen solle. —

Bei der nun folgenden Abstimmung entscheidet sich eine knappe Majorität dafür, die Klassen VI u. V als eine erste, IV u. III als eine zweite Stufe zusammenzufassen und darnach den Stoff zu verteilen. Damit die Minorität auch zu ihrem Rechte komme, werden auf den Vorschlag des Prov.-Schulrats Todt zwei Herren bestimmt, welche die Lehrpläne für die Klassen VI—V, beziehungsweise VI—IV ausarbeiten und der nächsten Konferenz vorlegen sollen.

Hierauf bespricht Inspektor Palmié-Halle die Schrift „Nehmet Euch der Kinder an", in welcher sich der Provinzial-Ausschufs für innere Mission an die Schulen wendet, damit sie helfen, die Schuljugend vor allerlei Gefahren des Leibes und der Seele zu bewahren, welche sie heute bedrohen. Seine Thesen lauten: 1. Die Aufgabe der Schule besteht nicht nur darin, ihre Zöglinge mit einer bestimmten Summe von Kenntnissen auszustatten, sondern vor allen Dingen darin, dieselben zu religiös-sittlichen Persönlichkeiten zu erziehen (Erziehender Unterricht). 2. Soll die Schule dieser ihr

gestellten hohen Aufgabe gerecht werden, so ist es unbedingt nötig, daſs ihre erzieherische Thätigkeit Hand in Hand mit derjenigen des Hauses und der Kirche gehe. Nur in dem gemeinsamen Zusammenwirken von Schule und Haus, welches durch die Kirche seine höhere Weihe erhält, liegt für die Schule die Gewähr, daſs das Ziel alles erziehenden Unterrichts auch wirklich erreicht werde. 3. Die Schule hat die Pflicht, ihren Zöglingen auch auſserhalb der Schulzeit nachzugehen, d. h. sie in ihrem häuslichen Leben nicht nur zu beobachten und zu überwachen, sondern vor allen Dingen zu versuchen, das häusliche Leben der Schüler in Einklang zu bringen und zu halten mit den religiös-sittlichen Grundsätzen, deren Trägerin und Lehrerin sie ist. 4. Diese Pflicht wird seitens der Schule im wesentlichen erreicht: a) durch regelmäſsige Hausbesuche, welche die Lehrer allen Zöglingen zu machen haben. Für auswärtige Schüler wird im besonderen die Tutel obligatorisch gemacht. b) Um dem Lehrer die Zeit zu diesen Hausbesuchen zu verschaffen, ist eine Verminderung seiner wöchentlichen Stundenzahl erforderlich. c) Die Resultate der Hausbesuche sind in besonderen Klassen-Konferenzen zu besprechen. 5. Der Erfolg dieser Hausbesuche wird in erster Linie von dem feinen Taktgefühl und der pädagogischen Erfahrung des Lehrers abhängen. Es wird sich daher empfehlen, bei der Wahl derjenigen Lehrer, welche die Hausbesuche zu machen haben, auf diese beiden Eigenschaften ganz besonderen Wert zu legen. Wünschenswert ist es, daſs der Ordinarius mit den Besuchen der Zöglinge seiner Klasse betraut werde. — Der Referent begründet diese Thesen und führt unter anderem aus, daſs die Schule dem Hause zu dienen habe auch da, wo sie dem Hause entgegentreten müsse. Durch die Schulgesetze und Programme wären die von ihm aufgestellten Grundsätze zur Kenntnis der Familien zu bringen. — Es wird ihm entgegengehalten, daſs das von ihm vorgeschlagene Vorgehen als unberechtigter Eingriff in die Rechte der Familie angesehen werden könne. Verhalte sich diese ablehnend, so sei nichts zu erreichen. Prov.-Schulrat Todt bemerkt, daſs etwas, was an sich eine schöne und wünschenswerte Sitte sei, nicht einfach durch Gesetze dekretiert werden könne. Der Standpunkt des Referenten sei wohl etwas zu ideal, doch sei die von ihm gegebene Anregung dankbar anzuerkennen. Der Verminderung der Unterrichtsstunden dürften unüberwindliche Hindernisse im Wege stehen. Rektor Dr. Frick-Halle hat mit der Tutel an verschiedenen Anstalten gute Erfahrungen gemacht, erklärt aber, daſs es wohl noch nicht Zeit sei, auf gesetzlichem Wege im Sinne des Referenten vorzugehen. Rektor Fries-Halle ist der Ansicht, daſs namentlich in den groſsen Städten an stark besuchten Anstalten ein Bedürfnis vorliege, die Schüler auch auſser der Schulzeit im Auge zu behalten. Die Beaufsichtigung werde am besten den Ordinarien übertragen. Damit diese möglichst lange die ihnen anvertrauten Schüler behalten könnten, wäre es wünschenswert, daſs sie durch mehrere Klassen mit denselben aufstiegen. — Von einer Beschluſsfassung über die Thesen wird abgesehen und der Wunsch ausgesprochen, daſs jeder an seinem Teile für die gute Sache wirken möge. — Die Versammlung ehrt hierauf noch das Andenken des seit der letzten Konferenz verstorbenen Herrn Gymnasiallehrers Oelze-Wittenberg durch Erheben von den Sitzen, worauf sie vom Vorsitzenden mit dem Segen geschlossen wird.

Weiſsenfels a. S. A. Dietrich.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. R. Oehler, Animadversiones criticae et exegeticae in Hermocratis orationem (Thuc. 6, 33. 34). Progr. der Realschule und des Progymnasiums zu Homburg v. d. Höhe 1885. 14 S. 4.

2. Josef Král, Entgegnung auf eine Kritik des Herrn Prof. M. Schanz. Prag, Druck von Dr. Eduard Grégr, Selbstverlag, 1887. 12 S. gr. 8. — Bezieht sich auf die Rezension der Králschen Protagoras-Ausgabe, welche Schanz in der deutschen Litteraturzeitung 1887 Nr. 15 veröffentlicht hat.

3. Meyers Volksbücher. Leipzig, Bibliographisches Institut. Nr. 151—200 à 10 Pf. — Enthält Stücke von Byron, Chateaubriand, Dante, Goethe, Hölderlin, Irving, H. v. Kleist, Körner, Kotzebue, E. T. A. Hoffmann, Lenau, Molière, Racine, Shakespeare, L. Sterne, Tegnér, Wieland, Zachariä, Zschokke.

4. F. Hefty, Der Unterricht in den modernen Sprachen an Handelsschulen höheren Grades mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen, Französischen und Englischen. Prefsburg und Leipzig, Gustav Heckenasts Nachf. (Rudolf Drodtleff), 1887. 27 S.

5. Rauchs English Readings. Berlin, Leonhard Simeon. Heft 32: The Alhambra by Washington Irving. Erläutert und mit Wörterbuch versehen von A. Matthias. 1887. Heft 33: Gulliver's Voyage to Lilliput by Jonathan Swift. Erläutert und mit Wörterbuch versehen von A. Matthias. 1887. Heft 34: The wreck of the golden Mary by Charles Dickens. Mit Anmerkungen und Wörterbuch von Chr. Rauch. 1887. à 50 Pf.

6. K. Dorenwell, Aus dem Leben des Kaisers Wilhelm. Ernste und heitere Geschichten für jung und alt. Mit einem Brustbilde des Kaisers. Dritte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. 80 S. 1 M. — Das Buch ist frisch und lebendig und mit echt patriotischer Gesinnung geschrieben.

7. Häuselmanns Agenda für Zeichenlehrer. Erste Abteilung: Die geometrische Formbildung. Zweite Abteilung: Die vegetabilische Formbildung. Verlag von Orell, Füssli & Co. — Nr. 1 ist für das vierte bis sechste, Nr. 2 für das siebente Schuljahr in der Volksschule bestimmt.

8. Naturwissenschaftlich-Technische Umschau. Illustrierte populäre Halbmonatsschrift über die Fortschritte auf den Gebieten der angewandten Naturwissenschaft und technischen Praxis. Für Gebildete aller Stände. Unter Beteiligung hervorragender Mitarbeiter herausgegeben von Th. Schwartze, Ingenieur in Leipzig. III. Jahrgang, Heft 1—12. Jena, Fr. Maukes Verlag (A. Schenk), 1887. Preis pro Quartal durch Post oder Buchhandel bezogen 3 M. — Interessanter und gediegener Inhalt von grofser Mannigfaltigkeit; die Darstellung ist, dem Zwecke entsprechend, populär gehalten.

Die XXXIX. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Zürich

wird stattfinden in den Tagen vom 28. September bis 1. Oktober. Anmeldungen von Vorträgen für die allgemeinen und Sektionssitzungen erbittet sich das Präsidium:

Dr. H. Wirz, Gymnasialdirektor. **Dr. H. Blümner**, Professor.

Zürich, den 20. Juni 1887.

Am 21. September 1887 starb zu Oberstdorf in Bayern der Inhaber der Weidmannschen Buchhandlung zu Berlin, der Verleger der Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen,

Herr **Hans Reimer.**

Trauernden Herzens widmen wir diese Anzeige allen Freunden und Lesern unserer Zeitschrift, tieferschüttert durch das plötzliche Hinscheiden eines Mannes, der, von edlen Grundsätzen erfüllt, unsern Bestrebungen stets das wärmste Interesse entgegenbrachte und kein Opfer scheute, um die Wirksamkeit der Zeitschrift zu heben und den Zwecken des Unterrichtes förderlich zu sein.

Dankbar für das alle Zeit bereitwillige Eingehen auf unsere Wünsche werden wir dem freundlichen, liebenswürdigen Manne in unserm Innern ein treues Andenken immerdar bewahren.

Die Redaktion der Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen.

H. Kern. H. J. Müller.



ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Verbindung von Lektüre und Grammatik im lateinischen Unterricht, vornehmlich der mittleren Klassen[1]).

Die vierte sächsische Direktorenkonferenz hat sich im Jahre 1883 eingehend mit der Frage beschäftigt, inwiefern die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten seien, und dabei drei Forderungen als berechtigt anerkannt: 1) nicht Wissen und Lernen ist Zweck und Ziel des Unterrichts, sondern Erzeugung eines lebendigen, vielseitigen Interesses, 2) aller Unterricht mufs erziehend sein, 3) man hat im Unterricht eine möglichst straffe Konzentration und sorgfältige Gliederung anzustreben zum Zweck der Bildung der Gesinnung und des Charakters.

In unmittelbarem Anschlufs an jene Verhandlungen ist in den Frick-Richterschen, jetzt Frick-Meierschen Lehrproben und Lehrgängen der Lehrerwelt eine reiche Fülle von praktischen Beispielen und zugleich von didaktischen Erörterungen zur Prüfung dargeboten worden. Endlich hat im vergangenen Jahre H. Schiller, wesentlich auf gleichem Boden stehend, sein vortreffliches Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten erscheinen lassen. Nunmehr wird sich kaum noch ein denkender Lehrer der Verpflichtung entziehen dürfen, die dort entwickelten Grundsätze und Ansichten näher zu erwägen; oder meint man, dieselben entsprächen ja nur dem allgemeinen pädagogischen Bewufstsein und brauchten deshalb nicht noch besonders weiter verfolgt zu werden, so übersieht man die gerade aus diesem Zugeständnis sich ergebende Mahnung, sein Verfahren auch psychologisch zu begründen und

---

[1]) Vorausgesetzt wird beim Leser eine ungefähre Bekanntschaft mit der Herbart- Ziller- Stoyschen Didaktik; zur Orientierung seien auch die Studien zu Herbarts Pädagogik von A. Graeter (Programm Tilsit. Realgymn. 1886) empfohlen.

seine mehr äufserlich überkommene als innerlich durchdachte und angeeignete Methode zu einer zielbewufsten zu gestalten, indem man sich nach Anleitung jener Schriften und der ihnen zu Grunde liegenden philosophischen Werke über die im Unterricht am Geist des Schülers zu vollziehenden Operationen volle Klarheit verschafft.

Die ganze Bewegung hat einerseits auf die Praxis der Volksschule hinweisen können, die sich im ganzen von diesem Geist bestimmt zeigt, und zugleich doch auch hier einen neuen Anstofs gegeben, wie wir aus der Broschüre von Bartels „Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen" ersehen, welche sich mehr ablehnend als billigend verhält und besonders gegen die kulturhistorischen Stufen und gegen die Konzentration im Zillerschen Sinne erklärt. Anderseits waren der erwähnten Direktorenkonferenz schon vielfach methodische Bestrebungen auf dem Gebiet des höheren Unterrichts voraufgegangen und lagen in Büchern, Programmen und Gymnasialzeitschriften bezügliche Veröffentlichungen vor, welche, wenn auch oft andere Ausgangspunkte nehmend, doch Forderungen und Ziele aufstellten, welche jenen im wesentlichen entsprachen [1]). Um so eher sollte hier eine friedliche Verständigung zu erwarten sein, und doch sehen wir die zünftigen Herbartianer und die anderen Gymnasialmänner sich kühl und fremd gegenüberstehen, vielleicht schon wegen der verschiedenartigen Terminologie, mehr noch deshalb, weil dort dem Unterricht ein bestimmter Gang nach festem Schema vorgezeichnet, hier gröfsere Freiheit der Bewegung gewünscht wird. Indessen kommt es einmal auf die Namen nicht an, zumal bekanntlich selbst innerhalb jener Schule darüber keine Einigung erzielt ist [2]), dann aber wird jeder zugestehen, dafs zur Ausübung einer absichtsvollen, zielbewufsten Thätigkeit, wie sie doch der Unterricht sein soll, eine gewisse Selbstbeschränkung und eine Art Richtschnur gehört.

Es handelt sich um Ausgleichung von Gegensätzen, die naturgemäfs erst auf dem Wege der Prüfung und Erfahrung erfolgen kann. Ich meine, man ist wohl von vorn herein zu sehr geneigt, aufser der vorschriftsmäfsigen Erfüllung des jedesmaligen Klassenpensums der unmittelbar wirkenden Persönlichkeit des Lehrers alles zu überlassen, nur das Was zu fordern, das Wie aber in zweite Linie zu stellen, also argwöhnisch auch jede methodische Anweisung als Zwang zu betrachten, unter dem die Lehrpersönlichkeit zu verkümmern drohe. Man verweist auf anerkannte Lehrer früherer und jetziger Zeit, welche ohne Methode zu haben oder haben zu wollen doch mächtig angeregt und ich möchte sagen Schule gemacht haben, und gewifs wollen wir nie vergessen, dafs

---

[1]) Man vgl. meine Ausführungen im Referat der lateinischen Hauptschule, aufgenommen im Separatabdruck der Hauptreferate von Frick-Friedel S. 20 ff.

[2]) Vgl. die Schrift „Herbart und seine Jünger" S. 29 f.

man zum Lehrer geboren sein kann, dafs geistvolle Männer entweder dadurch, dafs sie mitten im Leben der Wissenschaft stehen, oder dadurch, dafs sie besonders sinnig und tief angelegt sind, den Gehalt ihres Unterrichtsgegenstandes weit besser als mancher Methodiker zur Geltung zu bringen, vornehmlich begabte Schüler nachhaltig anzuregen und oft zu ihrem wahren Berufe zu erwecken vermögen, — wofür unter anderem die Biographieen vieler bedeutender Männer den Beweis liefern. Indessen stützen wir nicht auch die Wirksamkeit des Lehrers durch amtliche Autorität? und doch könnte mancher dieselbe leicht entbehren und sich über die errichtete Schranke hinwegsetzen, weil er genug persönliche Autorität besitzt. Für die Allgemeinheit wird also durch solche Einzelbeobachtungen nichts gewonnen, und kein Einsichtiger darf leugnen, dafs subjektives Belieben, das so leicht zu folgenschweren Unterlassungen oder Verfehlungen führt, bei diesem verantwortungsvollen Werke nicht statthaft ist; also bedarf es einer Wegweisung und Anleitung zu gedeihlicher Praxis.

Aus einseitiger Überschätzung der Methode freilich mufs sich die Gefahr einer Mechanisierung und Schematisierung des Unterrichts ergeben, welche gerade so den Schülern Genufs und Freude verdirbt, wenn sie Stoffe, die in ihrer Einfachheit und Durchsichtigkeit unmittelbar durch sich selbst am besten wirken, in umständlicher Vermittlung und komplizierter Bearbeitung darbietet, wie ein äufserliches Verfahren, das über Stoffe des herrlichsten Gehaltes achtlos hinwegführt, ohne die Schätze derselben zu heben, und die einem ebenso folgenschweren Irrtum verfällt, wenn sie immer nur Interesse und Gesinnung als Ziel aufstellt und die Aneignung sicherer positiver Kenntnisse zurücktreten läfst, wie der Unterricht, der das Einzelwissen allzusehr betont, ohne zugleich auf die Gesinnung zu wirken. Daher ist sicherlich dies festzuhalten, dafs dem Lehrer Freiheit der Bewegung und Bethätigung seiner Individualität und zwar je höher hinauf desto vollständiger gewahrt bleibt; nur möge sein Unterricht nicht blofs auf genauer wissenschaftlicher Kenntnis des Gegenstandes, sondern auch auf gesunder pädagogischer Einsicht und Überlegung beruhen und das letztere Moment als gleichberechtigt zur Geltung bringen.

Die entschiedenen Herbartianer erheben also den Anspruch, dafs sich die Lehrweise und Lehrverfassung der höheren Anstalten nach ihren Grundsätzen umgestalte, und stellen die am Eingange unserer Erörterung erwähnte Frage etwa so: Was hat zu geschehen, damit der Unterricht jenen Forderungen entspricht? Die Gegner verhalten sich ablehnend und mögen die Notwendigkeit einer Vertiefung der Methode nicht anerkennen. Wer gewissermafsen eine Mittelstellung einnimmt, wird sich zwar hüten, die alte Organisation zu Gunsten einer noch nicht erprobten Theorie umzustofsen, wird auch die vielfachen Übertreibungen bedauern, mit denen man, ohne seiner Sache bei Einsichtigen zu nützen, die jetzigen Schul-

einrichtungen herabzusetzen versucht; aber indem er durch Prüfung und Vergleichung das Richtige zu finden strebt, scheut er sich auch nicht vor einer Annäherung an die Ergebnisse jener pädagogischen Richtung, unbeirrt durch Äufserlichkeiten und Eigentümlichkeiten derselben. Er hält es insonderheit teils gegenüber den oft mafslosen Angriffen, wie sie aus den Kreisen des Publikums kommen, teils auf Grund der neuen Lehrpläne für geboten, dafs die Lehrerwelt sich gleichsam zu einem Entscheidungskampfe rüste, nicht in der Tagespresse etwa und in Broschüren, wo Schlagwörter wie Geschosse hin und her fliegen, ohne doch die feindliche Stellung wirklich zu erschüttern, sondern zum eifrigen Bemühen im Unterricht selbst, um die Gegner durch Erfolge zum Schweigen zu bringen. Sich einfach an die Lehrmittel halten, die man eingeführt vorfindet, jedes für sich sorgfältig benutzen und so schon seine Pflicht gethan und sich den nötigen Erfolg gesichert zu haben vermeinen, das wäre doch nichts weiter als ein bequemes Weiterfahren in den alten Geleisen, eine unselbständige Fortsetzung des traditionellen Betriebes, die sich beruhigt bei dem, was ist, weil es schon früher und lange so gewesen ist. Die Lehrmittel sind nur Werkzeuge und warten der geschickten Hand des Sachverständigen, der Lehrer soll also über ihnen stehen, d. h. sie durchgearbeitet und ihre Absicht und Anlage ganz erfafst haben, ehe er sie benutzt, denn selbst die besten bleiben, wenn ungeschickt angewendet, ohne rechten Erfolg, während mangelhafte, von einem überlegenen Geist gebraucht, ihrem Zweck entsprechen. Das Unterrichtsziel des einzelnen Faches soll möglichst einheitlich gefafst und daher sollen alle Einzelübungen in wirkungsvolle Wechselbeziehung gesetzt werden. Aber wir verlangen noch mehr, als dafs der Lehrer sich in seinem besonderen Fache und in der ihm für seine Klasse speziell gestellten Aufgabe zurechtfinde und zu selbständigem Urteil gelange; er soll sich auch klar werden über die Aufgaben und Ziele der höheren Schulbildung überhaupt, über die Zweckmäfsigkeit des so oder so gestalteten Lehrplanes seiner Schule — nicht etwa um eine voreilige und unreife Kritik daran zu üben, sondern um im Bewufstsein des grofsen Zweckes, dem auch seine eigene Thätigkeit dient, diese zu vertiefen — und über die durch diesen Lehrplan an ihn selbst gerichteten Weisungen; wer am Werk der Jugendbildung mithilft, darf nicht zum mechanischen Lohnarbeiter herabsinken, sondern mufs Verständnis für Plan und Weg derselben haben.

Nun wird einem jeden schon bei oberflächlicher Betrachtung die Mannigfaltigkeit unseres Lehrplanes bedenklich erscheinen, denn sie macht eine energische Konzentration des höheren Unterrichts unmöglich, und zwar um so mehr, je nachdrücklicher in der Neuzeit die sogenannten Nebenfächer Berücksichtigung beanspruchen und das stark hervortretende Fachlehrersystem die Kraft der Schüler für vielerlei zugleich belastet. Ist nun auch

zuzugeben, dafs eine Vereinfachung in unserer Zeit kaum angeht, die Konzentration also auf dem Wege der Beseitigung von Lehrfächern nicht erreicht werden kann, so wird doch damit der Gedanke daran nicht unterdrückt, vielmehr fühlen wir uns aufgefordert, auf Mittel zu sinnen, die jener Mannigfaltigkeit zum Trotz eine solche innere Einigung befördern mögen. Da wäre z. B. anzukämpfen gegen das Fachlehrerbewufstsein, dagegen nämlich, dafs jeder Lehrer nur sein Fach und dessen Ziele im Auge hat und danach strebt, dieselben möglichst vollständig zu erreichen, Berührung mit andern Fächern eher meidet als sucht, um der ihm zugemessenen Zeit ja nichts zu entziehen. Man kann es in der That erleben, wie recht tüchtige Fachlehrer mitten im Unterricht von solchen sich von selbst darbietenden Beziehungen gewissermafsen überrascht werden und dann rasch, fast abweisend darüber hinweggehen — eine starke Verkennung des Gewinnes für Interesse und Verständnis, den die Verknüpfung verschiedener Gegenstände herbeiführt. Wenn demnach die einzelnen Lektionen zu lange ohne gehörige wechselseitige Rücksicht und Beziehung neben einander her und darum immer mehr aus einander gegangen sind, so kann man hier einsetzen und durch methodische Überlegung wie durch praktische Erprobung die Einzelfächer zu verbinden sich bemühen. Dabei ist Bedacht zu nehmen auf zweckentsprechende Vereinigung verwandter Gegenstände in einer Hand, in den unteren Klassen etwa von Latein, Deutsch und Geschichte, in den mittleren von Latein und Deutsch, was Perthes vorschlug, in den oberen von Griechisch und Deutsch. Schiller spricht sich in seinem Handbuch sehr warm auch für die Vereinigung des Religionsunterrichts mit dem deutschen und geschichtlichen aus, indessen hat sich gerade hierfür das Fachlehrersystem so befestigt, dafs sein Vorschlag kaum noch ausführbar erscheint, so sehr er an sich begründet ist. Ferner gehört hierher das Aufsteigen der Ordinarien mit ihren Schülern durch mehrere Klassen, etwa so geordnet, dafs es regelmäfsig von Sexta bis Quarta incl., dann von Untertertia zur Obertertia, von Untersekunda zur Obersekunda, von Unterprima zur Oberprima geschieht. Endlich mufs uns noch eine planmäfsige Einrichtung der Hülfsmittel des Unterrichts zu Hülfe kommen; ich bemerke nur, dafs wenigstens für die unteren Klassen ein Einigungsmoment in der alten Sage und Geschichte zu finden ist, die dann den Stoff bietet zum lateinischen Lese- und Übungsbuch, gleichzeitig aber auch in den deutschen und geschichtlichen Lektionen behandelt wird und so eine erwünschte feste Grundlage schafft für das Verständnis der Klassiker. Nach solchem Plane hat z. B. Lattmann seine Übungsbücher verfafst, und es ist ganz interessant, dafs er sich dabei auf ein Wort Herbarts berufen kann. Nicht minder hat aber der Lehrer auch auf den folgenden Stufen eine Verbindung mit verwandten Lektionen stetig zu erstreben, so in der Lektüre der alten Klassiker, in der

alten Geschichte, dem deutschen Unterricht, damit wenigstens nur zwei grofse Gruppen von Fächern sich scheiden, die ohne Vermittlung bleiben, obwohl selbst zwischen ihnen noch die Geographie hin und wieder eine Brücke schlagen kann: die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche.

Fordert die Würdigung dieser Frage schon einen weiteren Blick, so darf man allgemeiner Zustimmung sicher sein, wenn man die Konzentration innerhalb des einzelnen Faches, d. h. die enge Verknüpfung und Wechselbeziehung der verschiedenen Zweige und Übungen desselben für notwendig erklärt. Ich denke dabei — und gebe so der Betrachtung nunmehr die von vornherein beabsichtigte Beschränkung — naturgemäfs vor allem an den fremdsprachlichen, insbesondere den lateinischen Unterricht, in welchem der Lehrer Lektüre, Lexikalisches, Grammatisches ununterbrochen auf einander einwirken lassen und in fruchtbringende gegenseitige Beziehung setzen soll. Behaupten also die Herbartianer, die Lektüre müsse mafsgebend sein für die fortschreitende sprachliche Erkenntnis, für die Bearbeitung der Übersetzungstexte, für ein geordnetes lexikalisch-stilistisches Wissen, so mag das dem Lateinlehrer, zumal seit Veröffentlichung der neuen Lehrpläne, im ganzen vertraut und selbstverständlich klingen, aber freilich ist es von der willigen Anerkennung eines Grundsatzes bis zur richtigen Ausführung noch ein weiter Weg, das Wie und Wie weit haben wir erst näher zu erwägen und gerade hier — unseres Erachtens dem Kernpunkt für die gedeihliche Fortentwickelung des lateinischen Unterrichts — gegenüber jenen Forderungen Stellung zu nehmen.

Vor 1882 hat wohl in dem ruhigen Bewufstsein, über ein reichliches Zeitmafs zu verfügen, ein behagliches Sichgehenlassen, ein mehr gemütliches Betreiben und Spezialisieren der Einzelübungen vielfach stattgefunden: so und soviel Stunden zur Lektüre, eine entsprechende Zahl für die Grammatik und Verwandtes, womöglich noch eine Extrastunde wöchentlich für das Vokabellernen und nach der ganzen Einrichtung der betreffenden Hülfsbücher jedes Gebiet von dem andern getrennt. Das ist jetzt ausgeschlossen, wenn das Ziel noch erreicht werden soll; was der Unterricht an Ausdehnung verloren hat, mufs er durch Intensivität ersetzen. Die Einführung der neuen Lehrpläne hätte in dieser Hinsicht für uns ein Weckruf sein sollen, denn diese erhebliche Verminderung der Stundenzahl um neun fordert zur Sammlung der Kraft auf, und die ausführenden Erklärungen weisen — *ὁ τρώσας καὶ ἰάσεται* — ja auch auf den Punkt hin, in dem sie gesammelt und zusammengefafst werden soll, nämlich auf die Lektüre.

Dies ist schon auf den untersten Stufen - Erfordernis, obwohl hier bei der einfacheren Aufgabe die Gefahr einer Zersplitterung und Zerstreuung nicht so nahe liegt wie später, doch kann ich mich unter Bezugnahme auf frühere Veröffent-

liebungen[1]) über diese Frage in Kürze äufsern. Man biete dem Schüler nicht blofs Übungs-, sondern auch wirklichen Lesestoff teils in Einzelsätzen, die sich aber gruppenweise inhaltlich berühren, teils in zusammenhängenden Abschnitten, und zwar, wie schon oben angedeutet wurde, mit möglichster Berücksichtigung der alten Sage und Geschichte. Damit wird zugleich die wichtigste Forderung, dafs das Übungsbuch sowohl stofflich wie sprachlich die spätere Klassikerlektüre wirksam vorbereite, erfüllt. An dem Lesestoff gewinnt man den Vokabelschatz und einen kleinen Umfang gebräuchlicher Phrasen. Schiller[2]) empfiehlt auch für den grammatischen Anfangsunterricht das induktive Verfahren, welches nach meinen Erfahrungen besonders bei gefüllten Klassen nicht ratsam ist; wenigstens müfste man wie jener einen für den Zweck präparierten Stoff bereit haben oder bereit machen, so dafs die Kasus sich regelmäfsig in den Sätzen folgen, also: *rota est rotunda; forma rotae est rotunda; mensae est forma rotunda; amo rotam rotundam; rota, forma tua est rotunda; in rota rotunda est radius*[3]). Eifrigen Vertretern dieser Methode wird allerdings hiermit noch nicht genügt sein, denn sie wünschen einen wirklichen Sprachstoff zu Grunde gelegt; übrigens dürfen sie sich dabei auf Herbart nicht berufen, welcher sich im Gegenteil folgendermafsen äufsert[4]): „Für die fremden Sprachen, die sich erst allmählich mit der Muttersprache komplizieren, ist Apperception und Einschaltung erst dann möglich, wenn schon einige Kenntnis derselben erlangt ist; und die Kenntnis mufs bedeutend wachsen, bevor auf frei steigende Vorstellungen gerechnet werden darf. Belastet man nun die gehobenen Vorstellungen durch neue, — vollends durch blofse Fortsetzung —, so ist es kein Wunder, wenn ein unbrauchbares Chaos herauskommt. Der alten Sprache müssen erst grammatische Stützpunkte gegeben werden."

Die grammatische Unterweisung sei also, soweit es das eigentliche Pensum der unteren Klassen, d. h. die Formenlehre betrifft, deduktiv, knüpfe aber an das aus dem vorhergehenden Unterricht Bekannte an und gehe möglichst bald zum Übersetzen über;

---

[1]) Zur Methode des lat. Elementarunterrichts. N. J. 1878 S. 217 ff. u. 313 ff., Das lat. Extemporale in Sexta. Frick-Richter, Lehrproben Heft 1 S. 102 ff.

[2]) Handbuch S. 352 ff.

[3]) Ein ähnliches Verfahren befolgte Meierotto in seiner 1785 erschienenen Grammatik, aber mit durchaus inhaltsvollen, echt lateinischen Sätzen, z. B. für die 1. Deklin. im Sing.: Natura dux optima; vitae brevis est cursus, gloriae sempiternus; non scholae sed vitae discimus; famam curant multi, pauci conscientiam; o Fortuna, ut nunquam perpetuo es bona; vacare culpa magnum est solacium. Er gab diese Methode bald selbst wieder auf. Übrigens hatte schon die Grammatik des Cellarius im Tirocinium paradigmaticum Deklination und Konjugation in kurzen Sätzen dargestellt, die freilich auf Klassizität keinen Anspruch machen.

[4]) Pädagogische Schriften, herausg. von O. Willmann. Bd. II S. 571.

das Syntaktische und Stilistische wird induktiv aus der Lektüre abgeleitet.

Der Stoff des Lesebuches ist in mannigfaltiger Weise mit Betonung des mündlichen Verfahrens zu benutzen, auch zu den Sprechübungen, welche schon hier versucht werden können; mit schriftlichen Übungen beginne man nicht zu früh, lehne sie dann an die Lektüre an und gebe ihnen womöglich auch inhaltlichen Zusammenhang[1]). Kurze Memoriersprüche und zuweilen ein kürzerer erzählender Abschnitt werden fest angeeignet. Es mögen hier drei Proben von schriftlichen Arbeiten folgen, wie sie im letzten Schuljahre an hiesiger Anstalt angefertigt worden sind. In Sexta schrieben die Schüler nach Abschlufs des grammatischen Kursus, als die Repetition schon begonnen hatte, folgendes Extemporale über die Eroberung Trojas:

1) Post mortem Achillis Graeci in patriam revertissent, nisi Ulixes eos retinuisset, qui eos adduxit, ut equum ligneum facerent. 2) In hunc equum, cuius venter maximus erat, viri fortissimi abditi sunt. 3) Reliqui Graeci naves conscenderunt et avecti sunt. 4) Graecus captus, quem Troiani de natura illius equi rogaverant, iis suasit, ut bestiam in urbem traherent. 5) Troiani id, quod iis suasum est, fecerunt. 6) Noctu ille Graecus captus ianuam clausam equi aperuit. 7) Graeci, qui interea navibus revecti erant, urbem ceperunt et deleverunt. — Den Quintanern diktierte der Lehrer nach Durchnahme der unregelmäfsigen Deklination, die mit einem Formenskriptum abgeschlossen hatte, über Cäsar folgende Sätze: 1) Caesar aequales suos et opibus et ingenio superavit. 2) Bella maxima in Gallia gessit, quibus fines imperii Romani ad Rhenum flumen promoti sunt; copias Germanorum fugavit; bello civili Pompeium, cui opes magnae erant, vicit. 3) Etiam in pace summa virtute usus est. 4) Fasti Romani anno quadragesimo sexto ante Christum natum ab eo correcti sunt. 5) Sed fortuna nemini omnia praebet; nullius vita semper beata est. Multorum virorum sapientium loci leguntur, quibus hoc dicitur. 6) Finis vitae Caesaris miserrimus fuit; anno quadragesimo quarto occisus est[2]). — Eine Art freier Arbeit versuchten dieselben Quintaner an einem genau durchgesprochenen Stoff im zweiten Monat des Kursus, diejenige des Primus lautete folgendermafsen: 1) Cimbri et Teutoni gentes bellicosae Germanorum fuerunt, quae in Galliam irruperunt, ut praedam facerent. 2) Victorias multas a Romanis, quibus duces imperiti praeerant, reportaverunt. 3) Deinde ipsi a Mario, qui patriae in periculo belli nunquam defuit, victi sunt. 4) Prudentia

---

[1]) Vgl. Schiller, Handbuch S. 369 f. und Fries, Das Memorieren im lateinischen Unterricht. Programm Eutin 1881.

[2]) Das Ergebnis dieser Extemporalien war recht günstig, eine ganze Anzahl Schüler schrieben fehlerfrei, nur sehr wenige Arbeiten waren ungenügend.

maxima in Mario fuit. 5) Castra ad Rhodanum flumen posuit et munivit, milites usu armorum et adspectu hostium exercebat. 6) Proelium diu vitavit, quamquam a Germanis ad certamen provocatus est. 7) Tandem milites ad arma vocavit et proelium commisit. 8) Teutoni impetum Romanorum non sustinuerunt; plurimi occisi sunt, rex ipse captus est.

Wenden wir uns nunmehr dem Lateinunterricht der mittleren Klassen zu, mit dem wir uns eingehender beschäftigen wollen, so fordern wir, wie wir überhaupt glauben, dafs eine Vereinfachung des Kanons der Lektüre zum Zweck der Vertiefung und ausgiebigen Verwertung derselben immer mehr durchdringen wird, für Quarta im Interesse der Konzentration eine einheitliche Prosalektüre mit Ausschlufs der poetischen, die früher am Phädrus oder an einem Tirocinium poeticum üblich war, und zwar keine Chrestomathie, über welche ja auch Herbart deutlich sein Mifsfallen ausgedrückt hat[1]), auch keine Überarbeitung, sondern einen wirklichen Autor, also Nepos, in Tertia aber neben Ovid nur einen Prosaiker. Dies kann nur Cäsar mit seinem bellum Gallicum sein, für dessen gründliche Ausnutzung Herbart entschieden eintritt[2]); also kein bellum civile, kein Curtius daneben, um die Wirkung jener Schrift nicht zu verkürzen. Die sieben Bücher aber lese man ganz; die Praxis, soweit sie aus den Programmen zu ersehen ist, schwankt freilich noch, indem manche Anstalten das Werk nicht bewältigen, andere sogar noch Stücke aus dem bellum civile hinzufügen. Nach mehrjähriger Beobachtung an der eigenen Anstalt halte ich an der Forderung fest und weise die drei ersten Bücher der Untertertia, die vier folgenden der Obertertia zu. Niemand wird den Gewinn verkennen, wenn der Schüler ein so bedeutsames Werk ganz liest; ist dies aber das Ziel, so beginnen wir naturgemäfs auch mit dem Anfang und können das erste Buch nicht nach Obertertia hinüberweisen, wie einige Schulen wegen der Schwierigkeiten desselben thun. Es enthält die Schilderung des Schauplatzes im allgemeinen und giebt die Grundlage zu der späteren Erzählung; mufs es da nicht einen wunderlichen und zugleich entmutigenden Eindruck auf die Schüler machen, wenn wir ihnen die notwendige Orientierung, auf die wir sonst als unerläfsliche Vorbereitung den höchsten Wert legen, hier versagen und dies damit begründen, dafs ihre Kraft diesem Stoff noch nicht gewachsen sei? Nun hat doch auch der Lehrer die Aufgabe, gerade am Anfang der Lektüre eines neuen Autors besondere Hülfe zu bieten und mit der Klasse gemeinsam zu prä-

---

[1]) A. a. O. II S. 81. 155.

[2]) A. a. O. II S. 639: „Das bellum G. des Cäsar mufs mit ganz vorzüglicher Sorgfalt durchgearbeitet werden, da es derjenigen Schreibart, die man einem Jünglinge zunächst wünschen kann, näher kommt als die der andern gebräuchlichen Autoren.“ Man beachte auch, dafs H. hier einen formalen Gesichtspunkt aufstellt.

parieren, bis er in die Sprachform eingeführt, auch bestimmte Übersetzungswendungen ein für alle mal festgestellt hat[1]; er mufs ferner den Stoff seiner Lektüre so beherrschen, dafs er auch beim weiteren Fortschreiten derselben weifs, wo Schwierigkeiten auftreten, um je nach Erfordernis zu eilen oder zu verweilen und eventuell den Schüler für seine häusliche Vorbereitung zweckmäfsig zu unterstützen. Voraussetzung ist auch, dafs derselbe Lehrer die Tertianer durch beide Jahreskurse hindurchführt.

Fällt ferner in den unteren Klassen Lektüre und grammatischer Übungsstoff wesentlich in eins zusammen, insofern ja auch die deutschen Abschnitte und Sätze meist nur die entsprechenden lateinischen wiedergeben, und gedeiht der Unterricht bei dieser Zusammenfassung, so dürfte dies schon an sich ein Fingerzeig für zweckmäfsige Gestaltung der Übersetzungsbücher sein, welche von Quarta an neben die Autoren treten. Schon in Sexta und noch mehr in Quinta werden sich bestimmte Stunden für die Behandlung zusammenhängender Lesestücke ausgesondert haben, in Quarta und Tertia tritt diese Scheidung schärfer heraus, fordert aber gerade so zu innerlicher Verknüpfung auf. Die Herbartsche Schule will nun die Induktion in ihr volles Recht einsetzen und die Syntax allmählich aus der Lektüre ableiten, und es ist zuzugeben, dafs dies Verfahren jetzt, wo eine feste Grundlage von Sprachkenntnissen vorausgesetzt werden darf, eher möglich ist als im Anfangsunterricht, nur werden sich Verschiedenheiten ergeben, je nachdem man auf zusammenhängendes, systematisches grammatisches Wissen mehr oder weniger Gewicht legt. Der Philosoph bindet sich bei seinen Theorieen nicht an bestehende Schulverfassungen und hat so eine ganz andere Freiheit für seine Entwürfe als ein Schulmann, der sich immer gegenwärtig halten mufs, was im allgemeinen und was im besonderen zu erreichen ist. Das Induktionsprinzip macht sich Vollständigkeit gar nicht zum Zweck. Herbart zwar läfst auf die Lektüre noch einen selbständigen Kursus in der lateinischen Syntax folgen, denn er sagt im Anschlufs an die oben erwähnten Worte[2]: „Nachdem dies geschehen (nämlich das bell. G. durchgearbeitet worden ist), ist das strenge, systematische Lehren und Auswendiglernen der lat. Syntaxis mit ausgewählten kurzen Beispielen als eine Hauptarbeit am rechten Platze“, und wir wissen, dafs an seinem Pädagogium demgemäfs verfahren worden ist[3].

---

[1]) Man vgl. die bezüglichen Anweisungen in der Cäsarausgabe von R. Menge.

[2]) II S. 639.

[3]) II S. 5. — Von Interesse wird es sein zu hören, wie warm H. überhaupt für die alten Sprachen eintritt. So sagt er (II S. 470): „Unser Wissen würde bald bodenlos werden und die sichersten Vergleichungspunkte für die Werke der Redekünste würden in Vergessenheit geraten, wenn jemals die alten Sprachen uns ungeläufig würden. Alle historischen Ideeen, an denen

Ziller aber[1]) verwirft jede für sich stehende grammatische Lehrstunde, sowohl was Formenlehre als was Syntax betrifft, so dafs die Grammatik überhaupt nicht zur systematischen Behandlung und zu irgend welcher Vollständigkeit kommt, sondern sich immer nur so weit ausdehnen darf, als zum gründlichen Verständnis der jedesmaligen pädagogischen Lektüre und des sonst bei dem Unterricht durch die Sprache zu überliefernden Stoffes erforderlich ist[2]). Dieses Verfahren mag konsequent sein, läfst sich aber, wie selbst Anhänger Zillers zugestehen, nicht durchführen; Herbart und Ziller verfügten nur über eine sehr beschränkte Erfahrung im Schulfache, ersterer hatte überhaupt mehr die Privaterziehung im Auge, deshalb gab auch keiner von beiden genauere Anweisungen für die Praxis des öffentlichen Unterrichts. Um so bedeutsamer scheint mir eine bezügliche Veröffentlichung des Prof. R. Menge zu sein, der zugleich als Herbartianer und als Philologe anerkannt ist, ich meine den kürzlich im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Jahrg. XIX 1887 S. 140—187 erschienenen Aufsatz über Verbindung von Lektüre und Grammatik, welcher die Grundsätze jener auf die Behandlung von Caes. bell. Gall. I c. 1. 2 praktisch anzuwenden versucht; auf der diesjährigen Leipziger Versammlung hat der Verein sich wenigstens seine Ausführungen angeeignet. Gehen wir also hierauf näher ein.

Gleich am Anfang wird konstatiert, dafs zwischen den neuen Lehrplänen und den Herbart-Zillerschen Grundsätzen insofern Übereinstimmung besteht, als beiderseits die Lektüre in den Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts gerückt wird, aber Mafs und Art der Ausführung bleibt verschieden. Während Menge von seinem Standpunkt als Herbartianer ganz richtig trotz aller Modifikationen, die er im einzelnen vorschlägt, die Frage doch immer so stellt: Was hat zu geschehen, damit der Unterricht unseren Forderungen entspricht? vermag ich, wie schon früher angedeutet worden ist, nur die Vermittelungsfrage anzuerkennen: Inwiefern lassen sich jene Grundsätze im Unterricht verwerten? Menge geht nun mehr auf Herbart zurück, wenn er will, dafs, soweit die Lektüre nicht Gelegenheit bietet,

---

wir die Herkunft unserer Kultur rückwärts verfolgen können, müssen aufs behutsamste festgehalten werden, damit sie uns nicht entschlüpfen. Thäte dies keine andere Nation, so müfste es die deutsche für sich und für die andern thun; denn geschehen mufs es durchaus. . . . . . Latein mufs gelernt werden, folglich auch lateinische Grammatik.“

[1]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Auflage. S. 277. 296.

[2]) Die systematische Vollständigkeit ist ihm in jeder Beziehung ein solcher Greuel, dafs er auf derselben Seite fordert, selbst der orthographische Unterricht solle den Stoff auf keiner Stufe vollständig abschliefsen. Übrigens scheint das „gründliche Verständnis“ der Lektüre, das hier doch von der sprachlichen Seite gefafst werden mufs, denn doch ein systematisches Zusammenfassen des Grammatischen zu erheischen.

diese Systeme zu behandeln, der rein grammatische Unterricht am Ende des Schuljahres ergänzend und einschaltend eintrete; im übrigen aber verbindet er die syntaktische Belehrung direkt mit der Lektüre bis zu systematischer Zusammenfassung, unterscheidet sich also von jenem, der das systematische Betreiben der Syntax überhaupt erst nach der Lektüre, dann indessen sehr energisch eintreten läfst. In beiden Tertien soll auf rein grammatischen Unterricht „bei weitem nicht ein halbes Jahr“ verwendet werden.

Somit hätte der Lehrer z. B. in Tertia „die Jahreslektüre im voraus darauf hin anzusehen, für welche Abschnitte seines grammatischen Pensums sich auf begrenztem Gebiet soviel sprachliches Beobachtungsmaterial findet, dafs man auf Grund desselben zu einem System gelangen kann[1]“; auf die bezüglichen Erscheinungen würde er fast ausschliefslich beim sprachlichen Durchgehen Rücksicht nehmen und schriftlich Reihen bilden lassen. Sobald genug Material vorhanden ist, um ein System zu bilden, mufs dies sogleich geschehen. „Von der Gliederung des Stoffes nach sachlichen methodischen Einheiten ist die Gewinnung und Einübung der grammatischen Regeln nicht abhängig, obgleich man die hinter den einzelnen methodischen Einheiten eintretenden Pausen im Lesen zu Rückblicken auch über die grammatischen Erwerbungen benutzen kann.“

Indem der Verf. dann seine Ansichten auf die Behandlung von Caes. bell. Gall. I c. 1 anwendet, erfahren wir, dafs sich an die grammatische Synthese sogleich die grammatische Assoziation und das grammatische System anschliefsen sollen, letzteres soweit das vorhandene Material ausreicht, und dafs der Schüler bezügliche Eintragungen in sein grammatisches Heft macht. Daran knüpft sich ein Skriptum, dann eine Retroversion, ferner Gruppierung der vorgekommenen Wendungen, besonders nach ihrer Bedeutung, endlich zur Erledigung der fünften Formalstufe, welche beiden Seiten der Assoziation und des Systems, der grammatischen und onomatischen, gemeinschaftlich ist, ein neues Extemporale, das stofflich verschieden doch eine Form annimmt, die der des Ausgangskapitels ähnlich ist; das Beispiel behandelt sehr glücklich die Bewohner Italiens.

Es bedarf an dieser Stelle einer kurzen Auseinandersetzung über die sogenannten Formalstufen. Dieselben gestalten sich bei Menge zunächst folgendermafsen:

I. Analyse: a) sachliche, b) allgemein sprachliche.

II. Synthese: 1) Übersetzung (sachliche, sprachliche Darbietung, Musterübersetzung). 2) Besprechung: a) ono-

[1]) Dem Lehrer werden für diese vorbereitende Arbeit empfohlen: Fischer, Rektionslehre bei Cäsar (zwei Programme der lat. Hauptschule); Heynacher, Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars etc.? Menge-Preufs, Lexicon Caesarianum.

matische, b) sachliche (wissenschaftlich, ethisch), c) grammatische, d) stilistische.

III. Assoziation: a) onomatische, α) Rückübersetzung, β) Nebeneinanderstellung von Worten und Wortverbindungen ähnlichen Sinnes, b) sachliche (wissenschaftlich, ethisch), c) grammatische: Gleichartiges zusammengestellt, d) stilistische: Gleichartiges zusammengestellt.

IV. System: a) onomatisches: die Worte und Phrasen ähnlichen Sinnes in abstrakter Form gruppiert, b) sachliches (wissenschaftlich, ethisch), c) grammatisches: die Regel gewonnen, d) stilistisches: die Regel gewonnen.

V. Methode: a) sachliche: Aufsatz oder freie Wiedergabe, b) sprachliche: Extemporale.

Diese genaue, ich möchte sagen, anatomische Zergliederung ist uns natürlich beim ersten Blicke auffällig und erscheint uns zu weitgehend, indessen enthält sie vortreffliche Gesichtspunkte, und die Herbartianer gewähren selbst eine Ermäfsigung, wenn sie zugestehen, dafs die Analyse nur anfangs so abgesondert zu werden brauche, weiter aufwärts flüchtige Rückbeziehungen auf das Voraufgegangene genügen. Die formalen Stufen sollen insgesamt der begrifflichen Erfassung des Unterrichtsstoffes dienen, über die einzelnen wäre etwa Folgendes zu sagen. Von besonderer Wichtigkeit ist die Assoziation, die sich nach rückwärts, seitwärts und vorwärts vollziehen kann; im System hat der Schüler das Erkannte selbst zusammenzufassen und vorzutragen, sozusagen selbst den erworbenen geistigen Besitz aufzuzeigen und dem Lehrer damit eine Probe zu geben davon, wie seine Bemühungen gefruchtet haben; die Methode endlich, auch Funktion genannt, führt das Erkannte in den Gebrauch über, folgt also dem richtigen Grundsatze, dafs erst die praktische Anwendung das Wissen völlig sichert und befestigt. Wir sehen, so fremd jene Namen anfangs klingen, bei näherer Betrachtung stehen wir vor bekannten Sachen, und wohl das meiste hat in jedem planmäfsigen Unterricht, z. B. bei der Durchnahme einer syntaktischen Regel, seine Stelle. Es bliebe demnach nur zu wünschen, dafs solche zweckentsprechende Gliederung und Anordnung der einzelnen Mafsnahmen des Unterrichts in das Bewufstsein des Lehrers eingeht und seine Thätigkeit allmählich auch ohne Vorausüberlegung bestimmt, wobei dann natürlich weder dem Stoff noch dem Geist des Schülers einem Schema zu Liebe Gewalt angethan werden darf, sondern die Art des Gegenstandes und die Klassenstufe darüber entscheiden mufs, in wie weit er jene Momente zu verwerten und eins mehr als das andere hervorzuheben hat.

Menge selbst vereinfacht jenes für vollständige methodische Einheiten berechnete Schema für den speziellen Zweck der Behandlung eines Kapitels in folgender Weise:

I. Analyse: a) sachliche, b) allgemein sprachliche.

II. Synthese: 1) synthetische Vorbereitungssätze, 2) Übersetzung. 3) Besprechung: a) sprachliche, Musterübersetzung, b) sachliche, c) grammatische.

III. und IV. Assoziation und System: a) grammatisch, b) sprachlich, α) Skriptum und Retroversion, β) Zusammenstellung irgendwie verwandter Wendungen und Phrasensammlung.

V. Methode.

Ferner kann, da ja auch Ziller beim klassischen Latein die fertige Aufgabe ohne vorausgehende Analyse zur Präparation gestattet, Schreibarbeit und Zeit gespart werden, wenn der Schüler sich auf den zu lesenden Abschnitt mit Hülfe eines zweckmäfsig eingerichteten Kommentars vorbereitet. Dann bekommt das Schema diese Gestalt: I. Für die einzelnen Kapitel: 1) sachliche Analyse (wenn etwas Neues eintritt); 2) häusliche Vorbereitung des Schülers; 3) stückweise Übersetzung durch die Schüler und Rechtfertigung dieser Übersetzung; 4) Durchfeilung und Musterübersetzung des Lehrers; 5) Abfragen von Vokabeln und Phrasen; 6) Inhaltsangabe und sachliche Besprechung bis zur Gewinnung einiger Assoziationen; 7) grammatische Besprechung bis zur Gewinnung von Regeln; 8) Skriptum (oder mehrere kleine Skripta); 9) Retroversion; 10) Eintragen verwandter Worte und Phrasen ins Phrasenbuch; 11) Extemporale oder andere Übungen. II. Hierzu kommt nach Beendigung einer sachlichen methodischen Einheit Stufe III, IV, V.

Ohne nun auf eine Besprechung dieser Anordnung weiter einzugehen als mit der Bemerkung, dafs ich die Musterübersetzung lieber am Schlufs der ganzen Behandlung folgen lasse, wo Inhalt und Form völlig verstanden sind, und dafs ich die Retroversion jeder schriftlichen Übung vorausschicke, wende ich mich nun zu unserer Hauptfrage zurück und kann folgende Bedenken gegenüber Menges Vorschlägen nicht unterdrücken:

1) Wird die Lektürestunde selbst in der beschriebenen Weise zur Gewinnung der Grammatik benutzt, so kann es nur zu leicht dahin kommen, dafs der eigene Grundsatz der Herbartianer verletzt wird, wonach die Lektüre als Gesinnungsstoff, d. h. vornehmlich in sachlichem Interesse zu behandeln ist; ja es könnte die Gefahr neu entstehen, welcher die Lehrpläne von 1882 vorbeugen wollen, dafs nämlich die Erklärung der Autoren sich mehr oder weniger in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung grammatischer, stilistischer und synonymischer Bemerkungen verwandelt. Schon aus diesem Grunde scheint mir eine reinliche und deutliche Scheidung von Lektüre- und Grammatik-Stunden ratsam.

2) Es wird gewöhnlich nicht so leicht sein, zusammengehöriges grammatisches Material aus einem Abschnitt der Lektüre zu gewinnen, wie in dem behandelten ersten Cäsarkapitel, das

verhältnismäfsig viele Beispiele für den Gebrauch des blofsen Ablativ und des Ablativ mit der Präposition *ab* enthält und deshalb auch für die Entwickelung dieser Regeln benutzt wird, während doch das Pensum der Untertertia wenigstens in Preufsen die Kenntnis der Kasuslehre schon voraussetzt. Sonst mufs oft recht lange Zeit vergehen, ehe ein gewisser Abschlufs zum System zu erreichen ist. Menge selbst hat aber mit vollem Recht betont, wie wichtig die möglichst baldige Zusammenfassung ist; es macht in der That aufserordentliche Schwierigkeiten, die gewonnenen Einzelheiten, die eben noch keinen Halt an einander haben, zwischen die sich vielmehr beim weiteren Fortschreiten der Lektüre immer neues schiebt, bis zu dem Zeitpunkt zu sichern, wo eine Zusammenfassung eintreten kann. Und auch diese Zusammenfassung entbehrt noch der für den Schüler notwendigen Vollständigkeit und mufs deshalb später ergänzt werden.

3) Deshalb erkläre ich mich für die Beibehaltung des systematischen Betriebes der Syntax, um so mehr, weil ich im Gegensatz zu den Herbartianern auf den formal bildenden Einflufs dieses Unterrichts Wert lege. Der Schüler soll an der lateinischen Grammatik Verständnis für die Grammatik überhaupt, d. h. für die Denk- und Sprachgesetze gewinnen und durch beständige Vergleichung sein eigenes Sprachgefühl bilden[1]). Bei diesem selbständigen grammatischen Unterricht hat man allerdings einerseits durch stetige Beziehung auf die Lektüre darauf hinzuweisen, dafs die Grammatik aus der Sprache selbst abstrahiert ist, anderseits dem Spezialisieren durch Feststellung des Schulmäfsigen eine bestimmte Grenze zu setzen.

Der grammatische Unterricht bleibe also systematisch und halte sich an besondere Stunden, bei der Lektüre beschränke man sich in dieser Hinsicht auf kurze Repetitions- oder Vorbereitungsbemerkungen, je nachdem ein augenblickliches Mifsverständnis des Textes dazu nötigt, eine früher erworbene Kenntnis aufzufrischen, oder eine kurze vorgreifende Belehrung für die sprachliche Auffassung einer Stelle erfordert wird. Um so mehr soll dann das sachliche Interesse vorwiegen und daneben das lexikalisch-phraseologische Gebiet zu seinem Rechte kommen. Dagegen suche der grammatische Unterricht seinerseits in Quarta und Tertia, nachdem in den unteren Klassen schon so manches Syntaktische induktiv abgeleitet worden ist, während er jetzt dem systematischen Gange des Lehrbuches folgt, mit der Lektüre enge Fühlung zu behalten und wähle sich Stellen derselben zum Ausgangspunkt, durch deren Übersetzung ja die Regel im Vorüber-

[1]) Vgl. die Ausführungen im Programm des Königstädt. Gymn. zu Berlin 1887 von A. Lengnick, Der Bildungswert des Lateinischen nach dem auf unseren Gymnasien herrschenden Betriebe. Interessant auch Ziller, Grundlegung S. 77.

gehen bereits vorbereitet ist. Dies Ausgehen von der Lektüre wird in den meisten Fällen und in Tertia ganz besonders möglich sein, da man hier auch auf den in Quarta gelesenen Stoff zurückgreifen kann, worin freilich die Forderung eingeschlossen liegt, dafs ein bestimmter Kanon an jeder Schule festgestellt werde, den der Lehrer der jedesmal folgenden Klasse voraussetzen darf; solche Festsetzung empfiehlt sich aber aus so vielen Gründen, dafs man wohl ohne weiteres damit zu rechnen berechtigt ist. Entschlösse man sich ferner dazu, aus den Autoren entnommene Abschnitte in mafsvoller Beschränkung memorieren zu lassen, so hätte man daran gewifs für viele Fälle eine wirksame, frei zu verwendende Unterstützung der grammatischen Lektion[1]).

Suchen wir das Gesagte am grammatischen Pensum der Untertertia zu verdeutlichen. Da in der Quarta neben wichtigen Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre die Kasussyntax im wesentlichen behandelt wird, so bleiben für Untertertia noch Ergänzungen der letzteren, gewöhnlich wohl Nachträge zu den Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen übrig. Diese gleich am Anfang des Jahreskursus durchzunehmen und zugleich in Verbindung damit die ganze Kasussyntax im Durchblick zu wiederholen, trage ich kein Bedenken. Erstlich handelt es sich ja nicht um blofse Wiederholung, sondern es tritt neuer Stoff hinzu, dann wird die Übersicht und damit das Verständnis des Systems geklärt und erweitert, gewöhnlich tritt auch ein neuer Lehrer auf dieser Klassenstufe ein, der gern an schon bekanntem Stoffe die Leistungsfähigkeit seiner Schüler prüfen wird; zudem nimmt erfahrungsmäfsig ja gleichzeitig der griechische Anfangsunterricht Kraft und Interesse der Schüler stark in Anspruch, so dafs es auch aus diesem Gesichtspunkt heilsam ist, wenn sie im Lateinischen zunächst auf wesentlich befestigtem Boden stehen.

Der Lehrer beginnt nun die grammatische Lektion damit, dafs er einen Satz, welchen er bei seiner Präparation als den passendsten ausgewählt hat, falls er memoriert worden ist, aufsagen läfst, falls er nur übersetzt worden ist, in die Erinnerung zurückruft, dann aber zu allgemeiner Anschauung an die Tafel schreibt. Mit Beziehung auf das, was früher in der Lektürestunde vorbereitend über die hier auftretende grammatische Erscheinung gesagt ist, wird nunmehr das Sprachgesetz klar und bestimmt entwickelt[2]) und die betreffende Stelle des angeschriebenen Satzes

---

[1]) Vgl. das Eutiner Programm 1882: Das Memorieren im lat. Unterricht.

[2]) Schiller sagt hierüber in Übereinstimmung mit seiner Abhandlung „Über Konzentration im lat. Unterricht“ (Z. f. G. W. 1884 S. 199 f.) in seinem Handbuch S. 379 f.: „Am naturgemäfsesten wäre, wenn die Beispiele, welche zur Befestigung der Regel gelernt werden, aus der Lektüre entnommen würden; der Zusammenhang des Unterrichts erfordert aber, aufser wenn der lat. Unterricht mehrere Jahre hintereinander in denselben Händen liegt, feststehende Übungsbeispiele, die am einfachsten der Schulgrammatik

unterstrichen. Dann folgt die Frage: Besinnt ihr euch auf ähnliche Beispiele? Ist der Umfang der Regel aus diesen, oder wenn das Wissen der Schüler nicht ausreicht, durch direkte Mitteilung des Lehrers entsprechend vervollständigt, sind also etwa zu einem indikativischen Ausdruck des Könnens, Sollens und Müssens die verwandten hinzugefunden, so wird zwischen der vorliegenden Regel und den schon bekannten gleichartigen die Assoziation hergestellt, dann erst die Grammatik aufgeschlagen, der Wortlaut der Regel festgestellt und ein Mustersatz bezeichnet. Nun beginnt die Einübung, indem die Schüler selbst entsprechende Beispiele gleich lateinisch bilden, und zwar zunächst mit Beschränkung auf die neu gewonnene Regel, dann in freierer Weise, so dafs entweder andere sprachliche Eigentümlichkeiten gleichzeitig verwendet werden, oder die Regel selbst in eine besondere Satzkonstruktion hineintritt, z. B. in den Acc. c. inf., in Participialkonstruktionen, in Nebensätze[1]). Dabei möge man stets eine Anlehnung an die Lektüre ausdrücklich empfehlen. Wer seine Klasse irgend anzuregen versteht, wird hier bald lebendige Beteiligung und freudigen Wetteifer erzielen und das neue Wissen schon in der Lektion, in der es gewonnen wurde, genügend befestigen, während leider noch häufig das andere Verfahren anzutreffen ist, dafs der Lehrer nach mehr oder weniger gründlicher Erklärung der Regel, ohne sich darüber zu vergewissern, ob dieselbe von allen Schülern wirklich erfafst sei, zur Übersetzung des gedruckten Übungsmateriales übergeht. Es ist von vornherein klar, wie wenig diese gelingen kann nach so mangelhafter Vorbereitung; der Schüler fühlt sich unsicher, stockt, stöfst hier und da an, mufs öfters verbessert werden, die Klasse bekommt viel Fehlerhaftes zu hören, und die ganze Stimmung ist von Freudigkeit weit entfernt. Darum empfehle ich die beschriebene mündliche Übung auf das dringendste; erst wenn dieselbe den Beweis für das Verständnis der Regel erbracht hat, greife der Lehrer zum Übersetzungsbuch, welches ihm dann als besonders brauchbares Hülfsmittel dienen wird, wenn es sich ähnlich wie

---

entnommen werden. Die hier angeführten Beispiele werden zunächst an das der Lektüre auf dem Wege der Anschauung entnommene erste Beispiel herangebracht, mit demselben verglichen, das Übereinstimmende festgestellt und dann die Regel daraus von dem Schüler unter Anleitung des Lehrers gefunden und letztere in ihrem Wortlaute im Anschlufs an die Grammatik festgestellt. Eine ausgezeichnete Kombination von Gedächtnis, Urteil und Übung im Vorstellungsverlaufe bietet das Verfahren, vorkommende Fälle der Lektüre kurzer Hand dadurch vom Schüler erklären zu lassen, dafs er das analoge Musterbeispiel angiebt. Vermag er das, so ist ihm der vorliegende Fall klar auf Grund eines rasch vollzogenen Urteilsprozesses, der ihm die Ähnlichkeit herausgehoben hat."

[1]) H. Meier giebt in seiner „Behandlung einer syntaktischen Regel im lateinischen Unterricht auf dem Grunde der Herbartschen Didaktik" (Z. f. G.-W. 1884 S. 641 ff.) ein instruktives Beispiel, nur betont er mir zu wenig die Selbstthätigkeit der Schüler.

jene mündlichen Übungen an die Lektüre anlehnt[1]). Nun ist der Schüler weder durch neuen Inhalt noch durch fremde Vokabeln behindert, vielmehr sind ihm mit dem Stoffe auch die Worte und Wendungen aus der Lektüre bekannt, die Regel hat er in zweckmäfsiger Ableitung leicht verstanden und selbstthätig an Beispielen mündlich angewendet: er fühlt also festen Boden unter den Füfsen, beginnt die Arbeit mit Vertrauen und leistet sie mit befriedigender Korrektheit und Geläufigkeit.

Die gewöhnlich gebrauchten Übungsbücher erschweren dem Schüler gewissermafsen absichtlich die Arbeit, indem sie, mündliche Vorübungen nicht voraussetzend, um die Regel ja in jeder Zeile einmal auftreten zu lassen, den Stoff in Einzelsätzen wechseln lassen; so sieht sich der Übersetzende fortwährend aus einem Vorstellungskreise in den andern geworfen und zugleich immer wieder neuen Wortgebieten gegenüber. Dagegen bieten die im Anschlufs an die Lektüre gearbeiteten Übungsbücher einen zusammenhängenden Stoff, in welchem der Schüler heimisch ist; die Regel kommt freilich in ihnen nicht so oft zur Anwendung wie in jenen, denn es kann der Sprache nicht Gewalt angethan werden, dafür sind die betreffenden Stellen aber wegen ihrer freieren Gestaltung, die im Gegensatz zu jenem präparierten Stoff mehr die wirkliche Sprache wiedergiebt, um so wirksamer und dürfen sich, wie gesagt, auf mündliche Übungen stützen. Dabei mufs die fortwährende Vergleichung mit dem Autor sowohl inhaltlich wie formal zu einer Vertiefung in denselben führen. Der zuweilen gehörte Einwand, dafs solche Festhaltung und Wiederholung desselben Stoffes den Schüler ermüde und übersättige, wird demjenigen hinfällig erscheinen, welcher bedenkt, in wievielerlei sonstige Gebiete derselbe gleichzeitig durch den Unterricht sich einleben soll; zudem erfährt jeder Lehrer der Sekunda und Prima, wie bald sich der Inhalt der Tertia-Lektüre verflüchtigt, wenn derselbe eben nur gelesen, aber nicht verwertet und verarbeitet worden ist[2]). Wir sollten uns bei unserm Lehrplan wirklich nicht noch sorgen um Abwechslung, sondern recht zufrieden sein, wenn wir den Schüler einmal mit einem einheitlichen Stoffe recht vertraut machen können; hierzu gehört aber eben eine vielseitige Durcharbeitung desselben. Übrigens ist eine gewisse Abwechslung gar nicht ausgeschlossen, denn der Stoff läfst sich in Zusammenfassungen, Rückblicken, Vergleichen freier gestalten, die nun ihrerseits wieder die Lektüre unterstützen. Niemand wird endlich leugnen, dafs der Schüler in der Sprache seines Autors nicht heimisch werden kann, wenn man ihn fortwährend auf fremdartige Ausdrücke und Ausdrucksweisen ablenkt; um den wünschenswerten Erfolg zu sichern, scheint es mir deshalb ratsam, die

[1]) Auch Schiller verlangt dies in seinem Handbuch S. 381.

[2]) In Übereinstimmung steht Fr. Müller, Bemerkungen zu lat. Übungen und Übungsbüchern im Anschlufs an die Lektüre (Z. f. G.-W. 1884 S. 209 ff.).

Vokabeln und Phrasen, welche bei der Lektüre in einem bestimmten Zusammenhange gefunden und dann im Übungsbuche ähnlich verwendet worden sind, hier als Anhang nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet darzubieten, auch aus dem Grunde, damit eine feste Schranke gezogen und nicht zu viel Stoff angehäuft werde, der dann doch nicht festgehalten werden kann. So fafst dann das Buch den formalen Gewinn zweckmäfsig zusammen.

Diese Wirkung mufs sich noch steigern, wenn auch die schriftlichen Übungen den Weg der Verwertung der Lektüre verfolgen; das mache man sich in sprachlicher Beziehung durchaus zum Gesetz, während es inhaltlich freistehen mag, auch andere Gebiete, die sich leicht und ungezwungen in ähnliche Form kleiden lassen, heranzuziehen. Die Skripta sollen dem Lehrer als letzte, die andern Übungen abschliefsende Probe ein klares Bild der erreichten sprachlichen Fertigkeit geben und zugleich auch eine Vermittlung zwischen der Lektüre und der grammatischen Seite des Unterrichts darstellen; nehmen sie genau und scharf den jeweiligen Standpunkt des Schülers zum Mafsstab — was also ihre Anfertigung durch den Lehrer voraussetzt —, so werden sie sich gewissermafsen als reife Frucht der in den voraufgehenden Lektionen gestreuten Aussaat von selbst ergeben [1]). So denken wir am besten die Weisungen der neuen Lehrpläne zu verwirklichen, „dafs die schriftlichen Übungen eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen. Als Verwertung der Lektüre geben die Übungen im Lateinschreiben . . . erfahrungsmäfsig den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt.“

Es sei ferner hier nur angedeutet, dafs nur bei dieser Beschränkung und Vertiefung die Sprechübungen wirklich gedeihen können, welche ihrerseits wieder den Gewinn aus dem Herüber- und Hinüber-Übersetzen mehren und befestigen.

Das also scheint mir die richtige Verbindung von Lektüre und Grammatik zu sein, dafs die einzelnen Übungen des grammatischen Unterrichts sich eng an die Lektüre als gemeinsamen Mittelpunkt anschliefsen und selbst streng ineinandergreifen; so vermeidet man die Vereinzelung der Kenntnisse und sichert ihre sofortige Anwendung und Wechselbeziehung, oder vereinigt, um mit Herbart zu reden, „die durch verschiedene Arten des Unterrichts erzeugten Kräfte“.

Was nun über den syntaktischen Unterricht der mittleren Gymnasialklassen gesagt ist, gilt in noch höherem Mafse für die stilistische Unterweisung der oberen Stufen, da wir hier, den Forderungen der Herbartianer mehr entsprechend, induktiv verfahren und uns ganz durch das Bedürfnis der Lektüre be-

---

[1]) Vgl. Lat. Extemporale in Sexta. Lehrproben Hft. I S. 102 ff.

stimmen lassen. Ist auf dieses Gebiet schon von Anfang an gebührend geachtet und Mifsbrauch verhütet worden[1]), so kann sich alles Folgende leicht angliedern. Sehen wir auch von systematischem Betriebe der Stilistik ab, leiten vielmehr die betreffenden Belehrungen empirisch aus der Lektüre her, so unterlassen wir es doch nicht, diesen Gewinn in mündlichen und schriftlichen Übungen zu verwerten und am Schlusse des Jahreskursus systematisch zusammenzufassen[2]).

Die mafsgebenden Gesichtspunkte hat, wie mir scheint, Koppin[3]) richtig gefunden, wenn er der bezüglichen Unterweisung bis Quarta einen vorwiegend prophylaktischen Charakter zuweist, in Tertia aber schon den Sinn für die Eigentümlichkeiten des lateinischen Ausdrucks anregen und die Lehre vom Satzbau vorbereiten will; die Kenntnis der Latinismen soll sich in stetigem Zusammenhang mit den Übungsbüchern in konzentrischen Kreisen erweitern. Von diesem Standpunkt aus wird sich also auch für die Übungsbücher und für die schriftlichen Arbeiten der oberen Klassen die Anlehnung an die Lektüre durchaus empfehlen; desgleichen darf man die Zusammenfassung des gewonnenen Stoffes nicht versäumen, damit der Schüler zu klarer Übersicht über seinen Besitz und zu wohlbegründetem und bewufstem Sprachgefühle gelangt. Einen Versuch, die bezüglichen Regeln für die unteren und mittleren Klassen in unmittelbarem Anschlufs an den Übersetzungsstoff und die Lektüre zu fixieren, findet man in meinem Übungsbuch für Quarta und Obertertia, in ähnlicher Weise hat Heynacher einen Lehrplan der lateinischen Stilistik für die Klassen Sexta bis Sekunda entworfen.

---

[1]) Vgl. Rothfuchs in seinen Beiträgen zur Methode des altsprachlichen Unterrichts, Lattmann in seinen lateinischen Übungsbüchern für Tertia, Fries in den lateinischen Übungsbüchern für Quarta und Obertertia.

[2]) Vgl. Schillers Ausführungen im Giefsener Programm 1877 und im Handbuch S. 401 ff. und die Bemerkungen von Schultefs in der Vorrede zu seinen Vorlagen zu lateinischen Stilübungen.

[3]) Hannoversche Direktorenkonferenz 1882.

Halle a. S. Wilhelm Fries.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

A. Freybe, Was kann die Schule zur Erhaltung christlicher Volkssitte beitragen? Richtlinien und Grundgedanken, im Auftrage des vierten deutschen Schulkongresses in Hannover dargeboten. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1887. I u. 19 S.

Vorausgeschickt hat der Verf. seinem Schriftchen eine Stelle aus Luthers „Schreiben an die Burgemeister u. s. w.“ über die Wichtigkeit der Einwirkung der christlichen Schulen auf die Jugend. Als Einleitung dienen elf Absätze, deren Gedankengang folgender ist. In dem Gottmenschen Christus ist die Reinigung und Vollendung der Volksart gegeben (1). Durch die Kirche wird dieselbe allen Völkern gebracht (2). Das der arischen, d. h. edlen Völkerfamilie angehörende deutsche Volk hat sie angenommen (3). Dadurch ist die in der Familie fortgepflanzte und besonders durch das Weib gepflegte christliche Volkssitte erwachsen (4). Diese beginnt leider zu schwinden (5). Sie zu erhalten ist schon im eigenen Interesse Pflicht der Familie und Kirche (6). Zwischen diesen beiden Institutionen liegt der Kreis der Schule, welche die Kinder, die zugleich Volks- und Gotteskinder sind, zur Übung christlicher Sitte zu erziehen hat (7). Das Leben und die Geschichte der Pädagogik zeigt, dafs die Schule leider durch zuviel Antikisieren und Modernisieren die Kinder von Familie und Kirche zu früh losgelöst und die Pflege des Christentums und Volkstums versäumt hat (8). Aus dieser Erkenntnis ergiebt sich die Frage: Was kann die Schule noch zur Erhaltung christlicher Volkssitte beitragen? (9). Es kann hierzu die gesamte deutsche Schule durch Leben, Lehre und Schrift beitragen (10), indem sie die Pflege der Volkssitte zwar nicht zu einem neuen Unterrichtsgegenstand, aber zu einem Unterrichtsprinzip für alle Gegenstände macht (11).

Die nächsten sechs Abschnitte handeln von der Lebenspflege der christlichen Volkssitte.

Um diese zu ermöglichen, mufs jede Schulgemeinschaft zunächst ihrem Lehrkörper nach christlich und volkstümlich zu leben wenigstens ernstlich gewillt sein (12).

Diese Gesinnung soll denn auch bei der Jugend gepflegt werden, indem neben den fremden Sprachen, dem Worte Gottes und der Lehre und Geschichte der christlichen Kirche besonders die volksmäfsig deutschen Gesinnungsstoffe behandelt (13) und alle Reste christlicher Sitte in der Schule so geübt werden, dafs die nächsten Generationen mit Notwendigkeit an dieselben gebunden bleiben (14). Im Lehrerkollegium fällt die bezeichnete Aufgabe besonders den Lehrern des Deutschen, der Religion und der Geschichte zu (15). Von dem Lehrer sollen die Schüler nicht nur lernen, sondern an ihm etwas werden, eigentlich nur das werden, was sie durch Geburt und Taufe schon sind (16). Die so in die Seele der Jugend hineinwachsende gesunde Gesinnung soll dann in Zucht und Sitte ins Leben hinauswachsen, damit die Seelen zusammenklingen in dem Bekenntnis: Dein Volk ist mein Volk, und Dein Gott ist mein Gott (17).

Die folgenden zehn Abschnitte handeln von der Lehrpflege christlicher Volkssitte.

Die Schule soll sodann die Volkssitte zum Verständnis bringen (18); denn die verstandene Sitte wird leichter bewahrt (19). Zu diesem Zweck mufs zunächst das Wort sittlich wieder in seiner Grundbedeutung als „der angestammten Lebensart des Volkes gemäfs“ zum Verständnis gebracht werden (20). Sodann ist Sitte ihrem Wesen nach „im Gegensatz zu allem Libertinismus und aller Autonomie, auch der des sogenannten christlichen Selbstbewufstseins“, zu bestimmen als bestehend in der Lebensform der durch Christus geheiligten und zu vollendenden Volksgemeinschaft und zu zeigen, dafs alle Geltendmachung der individuellen Neigung „nach der Grundanschauung unseres Volkes, wie sie unsere Epen zeigen“, sittliche Verwilderung ist (21). Damit ist in historisch veranschaulichender Weise eine Darlegung der unverwüstlichen Macht der Volkssitte zu geben, die sich ähnlich wie das Gewissen äufsert (22). Diese Erkenntnis mufs denn zur Darstellung der Geschichte der deutschen Sitte drängen (23). So lange diese fehlt, hat die Schule die Naturanlage des deutschen Volkes und ihre Umwandelung durch das Christentum in „psychologisch-historischer“ Weise zu zeigen (24). Dabei müssen von den untersten Stufen des Geschichtsunterrichtes an die Vergangenheit und Gegenwart verbindenden Fäden aufgenommen werden (25) und ist der Zusammenhang zwischen Sitte und Gesinnung nachzuweisen, wobei sich zeigen wird, dafs die Kardinaltugenden des deutschen Volkstums auch die des Christentums sind (26). In den Religionsstunden der Prima ist dann eine Zusammenstellung der christlichen Volkssitten als christlicher Thatbekenntnisse zu geben (27).

Die letzten neun Abschnitte handeln von der Schrift (oder litterarischen) Pflege der christlichen Volkssitte.

Es soll für Bücher gesorgt werden, aus denen die Jugend die Volkssitte, wie sie sich namentlich in den Epen und Sprüchen

äufsert, kennen lernen kann (28); diese sind durch die Schülerbibliotheken zugänglich zu machen (29); der Geschichtsunterricht hat besonders die Institutionen zu behandeln, welche die Volkssitte geschaffen hat (Gefolgs- und Lehnwesen u. s. w.) (30); die Themata zu Schüleraufsätzen sind aus diesem Gebiet zu nehmen (31); das Schullesebuch mufs der Pflege und Kenntnis deutscher Gesinnung dienen (32). Es mufs ein Zeitblatt für Kenntnis und Pflege deutscher Sitte und Gesinnung gegründet werden (33). Die Lehrer- und Predigerseminare müssen die zukünftigen Lehrer des Volks mit dessen christlicher Sitte bekannt machen (34). An den Hochschulen ist ein Lehrstuhl für deutsche Kultur- und Sittengeschichte zu gründen (35). Durch die Pflege der christlichen Volkssitte würde endlich auch die Einheit zwischen den verschiedensten Schulgattungen gegeben werden (36).

Darin, dafs die christliche Volkssitte auch durch die Schule zu pflegen ist, wird jeder national und christlich gesinnte Lehrer, der es als Aufgabe der Schule anerkennt, nicht blofs zu unterrichten, sondern auch zu erziehen, mit dem Verf. und seinen Auftraggebern übereinstimmen. Auch gegen das so zu sagen „Technische“ in dem Verfahren, das der Schule zu diesem Zweck empfohlen wird, läfst sich wenig einwenden. Durch That, Wort und Schrift mufs die Schule ja überall wirken, wenn sie etwas erreichen will; auffallend ist nur die grofse Verschiedenartigkeit dessen, was dem Schema zu Liebe unter dem Begriff der litterarischen Pflege zusammengefafst ist.

Doch hierüber wollen wir mit dem Verf. ebenso wenig rechten, wie über die abstrakt-deduzierende Gedankenentwickelung und manche Unklarheiten des Ausdruckes. Im Abschnitt 25 z. B. bleibt es für den Referenten wenigstens zweifelhaft, was der Verf. gemeint hat, und in den Worten desselben Abschnittes: „Der Grundstock, welcher die Bildungsarbeit für die Schule ausmachen mufs, ist (neben anderen Gegenständen) in den Gesinnungsstoffen zu suchen“ sind die Vorstellungen von der Thätigkeit des Lehrers, dem Lehrstoff und dem Ergebnis der Behandlung desselben in einander gewirrt.

Auch gegen die (27) geforderte zusammenhängende Darbietung der einzelnen Volkssitten im Religionsunterricht wollen wir nur das Bedenken erheben, dafs dazu die Zeit fehlen dürfte.

Entschiedenen Widerspruch mufs man aber bei folgenden Punkten erheben:

1. Wir teilen zwar mit dem Verf. die Ansicht, dafs das Christentum nicht eine Lehre, sondern eine Art zu leben ist, und dafs daher unser Volk nur insofern christlich ist, als es seine Sitten sind. Wenn er aber den Begriff des Sittlichen nur etymologisch-geschichtlich als das der angestammten Volksart Entsprechende erklärt, so würden wir die daraus folgende Definition von „sittlich“ nur billigen können, wenn unser Volk ein vollkommen christ-

liches wäre oder gewesen wäre. Da dies nicht der Fall ist, so mufs die Norm christlicher Sittlichkeit das Leben Christi selbst bleiben, und die Sitten des Einzelnen und des Volkes müssen an diesem Ideal fort und fort gebessert und im ethischen Sinne sittlicher gemacht werden. Es giebt eine Abweichung von der Volkssitte auch im Sinne einer Veredelung.

2. Können wir so schon vom religiösen Standpunkt ausgehend der Erkenntnis und dem Festhalten der zwar für christlich geltenden, aber doch immer noch nicht vollkommen christlichen Volkssitte keinen so hohen Wert beilegen wie der Verf., so zwingt uns dazu auch noch folgende weitere Erwägung. Je weiter man mit demselben zurückgehen und nicht blofs die jetzige christliche Volkssitte erhalten, sondern auch die früherer Zeiten wieder beleben oder wenigstens kennen und verstehen lehren wollte, desto mehr Dinge würde man finden, die für jene Zeiten zwar gut waren, die aber für die jetzigen veränderten Verhältnisse nicht mehr normativ sind, und von denen nur jemand, der weit über das auf Schulen erreichbare Mafs mit den Verhältnissen bekannt ist, eine allgemein sittliche, auch für die neuen Verhältnisse wieder anwendbare Norm zu abstrahieren vermag. Kurz es enthält das noch wenig entwickelte geistige Leben unserer älteren Vorfahren noch nicht soviel für jeden Menschen, und darum auch für jeden späteren Deutschen, Normatives, wie auf dem sittlich-religiösen Gebiet die biblische Geschichte und auf dem Gebiet der Kunst und Wissenschaft das klassische Altertum bietet.

3. Überhaupt schliefst sich der Verf. denjenigen an, die nach der Zeit der Geringschätzung deutschen Wesens und deutscher Art Gefahr laufen, in das Gegenteil zu verfallen. Wir wissen sehr wohl, dafs in unserm Volke bei seiner Berührung mit dem Christentum noch viele Tugenden lebten, die unter Griechen und Römern erst wieder gepflanzt werden mufsten, und die nicht bei allen, welche sich nach Konstantin Christen nannten, wieder belebt wurden, aber die Christen der „ersten Zeit der Liebe“ und des Märtyrertums waren, obwohl sie Juden, Griechen und Römer waren, doch sicher nicht schlechtere Christen als die bekehrten Germanen. Aus der leichten Annahme des Christentums durch die Germanen zu schliefsen, dafs sie das christliche Volk par excellence sind, ist ebenso falsch, als wenn man aus der weiten Verbreitung, die wegen der politischen Verhältnisse die Reformation unter ihnen fand, ableitet, sie seien besonders geeignet für das evangelische Christentum, ohne zu bedenken, dafs das Papsttum jetzt bei den Germanen seine kräftigste Unterstützung findet und die Leitung des anti-evangelischen Jesuitenordens nun schon seit mehreren Jahrzehnten nicht in der Hand eines Romanen, sondern eines Germanen liegt. Hoffentlich ist der Verf. der vorliegenden Schrift in seiner auf gelehrter Kenntnis beruhenden Vorliebe für das deutsche Altertum weiter gegangen, als es die Meinung der be-

stimmenden Persönlichkeiten auf dem deutschen Schulkongrefs war. Wenn dem nicht so ist, dann wäre recht vielen von diesen zu wünschen, dafs sie einmal unter unseren Feinden lebten. Ihre Liebe für deutsches Wesen würde dann vielleicht noch gröfser werden, aber sie würde weniger blind sein gegen das viele Unsittliche in der deutschen Volkssitte, auch der sich christlich nennenden, und sie würden gesicherter sein gegen ein zu starkes Nationalgefühl, das, wie wir mit kritischem Blick an unsern Nachbarn im Osten und Westen wohl sehen, nur ein erweiterter Egoismus ist.

Putbus. L. Spreer.

H. Georg Rahstede, Praktisches Hilfsbuch zur leichteren Erlernung der lateinischen unregelmäfsigen Verben, zusammengestellt nach Berger, Ellendt-Seyffert, Kühner, Ostermann, Zumpt u. m. a. Bad Oeynhausen, Fr. Stürmer, 1886. 76 S. 0,75 M.

Die Absicht, welche den Verfasser zur Herausgabe des vorliegenden Buches veranlafst hat, war wohlgemeint; allein in der vorliegenden Fassung ist es meiner Ansicht nach weder für den Schul- noch für den Privatgebrauch geeignet. Die in dem Buche zusammengestellten Tabellen der unregelmäfsigen Verba sollen die Aufnahme des auswendig zu lernenden Stoffes dem Gedächtnis erleichtern und „manche Leiden, welche Folgen der bisherigen Methode waren“, vermindern.

Nun weicht aber diese Zusammenstellung von den in den übrigen lateinischen Grammatiken im wesentlichen nicht ab, aufser dafs der Lernstoff durch Aufzählung aller, auch der ungebräuchlichsten Komposita allzusehr überladen ist und das Gedächtnis hierdurch gerade übermäfsig belastet wird. So sind beispielsweise von den Verben *trudo*, *repo*, *lino* je sieben Komposita, darunter solche wie *obtrudo, perrepo*, *derepo*, *allino*, *collino* aufgeführt. Die Zahl derselben steigt aber im Verhältnis zu dem Gebrauch der Simplicia. Wir finden also von *mitto* und *pono* je 16, von *veho* und *duco* je 17, von *facio* sogar 25 Komposita, von denen viele wie *olfacio*, *concalefacio, condocefacio* dem Schüler während der ganzen Schulzeit kaum zu Gesicht kommen. Was soll ferner der Quintaner oder überhaupt der Zögling einer höheren Lehranstalt mit Verben wie *oblido, conquinisco, occallesco, effercio*, *ferocio, despuo*, *convomo*, *revomo*?

Die Einteilung der Komposita von *do* in solche, deren erster Teil zweisilbig und solche, deren erster Teil einsilbig ist, ebenso der Komposita von *sto* mit zweisilbiger und einsilbiger Präposition findet sich zwar in den meisten Grammatiken, ist aber sehr unpraktisch. Dafür schlage ich vor eine einheitliche Einteilung der Komposita dieser beiden Simplicia in drei- und zweisilbige. Die Aufzählung der Participia fut. *instaturus* und *perstaturus* scheint mir überflüssig zu sein. Warum bei *lavo* in

Klammern angegeben ist „altertümlich auch *lavĕre*“, kann ich nicht enträtseln; denn anwenden darf der kleine Schüler eine solche Form nicht. Bei der Horazlektüre mag dann der Primaner erfahren, dafs *lavĕre* zwar „altertümlich“ ist, aber hier und da noch von den klassischen Dichtern (Hor. Carm. III 12) gebraucht wird. Die Bemerkung bei *maneo*: „nicht mit *manare*, fliefsen, zu verwechseln“ ist völlig unnötig; ebenso zwecklos ist bei *mulgeo* die Note: „ehemals existierte das Supinum *mulctum*, wie die Nomina *mulctus, ūs*, das Melken, *mulctra, mulctrale*, Melkfafs beweisen“. Das Perf. *elicui* und Supinum *elicitum* mufsten zum Unterschiede von den anderen Stammverwandten durch Druck hervorgehoben werden. *Pluit* und *ningit* gehören unter die Impersonalia, wo sie auch angeführt sind; folglich konnten sie in der Tabelle der unregelmäfsigen Verba wegbleiben. Die Komposita von *cado* werden eingeteilt in solche, die ein Supinum haben, und solche, die es nicht haben. Zu den ersteren werden gerechnet *incido, occido, recido.* Ich würde das erste und letzte der zweiten Klasse zuzählen, dem Schüler aber nur das Supinum *occasum* nennen, wegen der Nomina *occasus* und *occasio.* Wozu ist das Verbum *cumbo* in der dritten Konjugation angeführt, wenn es gar nicht vorkommt, wozu die Komposita *accumbo, incumbo, procumbo* daselbst angegeben, wenn wir sie bereits als Komposita von *cubo* bei der ersten Konjugation kennen gelernt haben? Ganz unverzeihlich sind solche Fehler wie die Perfecta *excursi* (von *excurro*), *incursi* (*incurro*), *prorepi* (*proripio*), *surrepi* (*surripio*), *expavui* (*expavesco*); die Supina *inflectum* (*inflecto*), *reflectum* (*reflecto*), *connectum* (*connecto*), *innectum* (*innecto*), *subnectum* (*subnecto*), *pectum* (*pecto*), *fictum* (*figo*) und ebenso in sämtlichen Kompositis von diesem, also *affictum, confictum, defictum, infictum, praefictum, refictum, transfictum.* Sind das lapsus calami oder correcturae? Auffallend ist es, dafs sie in solcher Menge vorkommen. Dem zweiten Umstande sind wohl zuzuschreiben Fehler wie *vollo* statt *tollo*, *foeditus* st. *foetidus*, *excidĕre* (Inf. praes. von *excīdo*), *pervincēre, appellĕre, relĭqui* (Perf. von *relinquo*), *delĭqui, praetermittĕrē.* Auch ist sonst die Bezeichnung der Quantität nicht konsequent durchgeführt; an manchen Stellen, wo sie unentbehrlich ist, fehlt sie gänzlich.

Was die Orthographie anbetrifft, so empfiehlt es sich wohl, statt *asstiti* — *adstiti*, statt *juvo, jubeo, abjicio* — *iuvo, iubeo, abicio*, überhaupt *i* statt *j* zu schreiben.

Welchen Zweck der Verf. dabei im Auge gehabt hat, dafs er sämtliche Verba anomala (nicht annomala!) und defectiva in allen Temporibus und Modis durchkonjugiert, ist mir unklar. Hierbei konnten von 17 Druckseiten mindestens zehn gespart werden.

Wenn aber auch der Verf. eine etwaige Umarbeitung vornehmen, die bezeichneten Lücken ausfüllen und die gerügten

Fehler berichtigen sollte, so würde das genannte Buch dennoch schwerlich Eingang in die Schulen finden. Es ist nämlich vorzugsweise für eine Klasse bestimmt und kostet 75 Pf. Daneben müfsten also die Schüler noch eine andere Grammatik haben, was für dieselben sowohl unbequem als auch kostspielig wäre. Die in der Neuzeit so zahlreich erschienenen kleineren Grammatiken, welche einen zweckmäfsig gewählten Auszug aus der lateinischen Formenlehre enthalten, so dafs sie den Anforderungen der beiden untersten Klassen höherer Lehranstalten vollständig genügen, reichen für zwei Jahrgänge aus und sind zum Teil billiger als das in Rede stehende Buch. So kostet die lateinische Formenlehre von A. Sioda 80 Pf.; von Seyffert-Fries 60 Pf.; von Schultz-Führer 60 Pf.

Hiernach kann ich das mir zur Rezension übersandte Buch weder in wissenschaftlicher noch in praktischer Hinsicht empfehlen.

Fulda. A. Drygas.

Cornelius Nepos, herausgegeben von Karl Erbe. Vgl. diese Zeitschrift oben S. 119ff.

Da die Ausgabe des Nepos von K. Erbe sich gerade durch die beigegebenen Abbildungen von anderen Nepos-Ausgaben unterscheidet, so möge es gestattet sein, an diese Abbildungen einige kritische Bemerkungen zu knüpfen.

An und für sich ist der Gedanke, der den Verf. bei der Herausgabe seines Buches leitete, nur zu billigen; aber die Grundsätze, welche für die Ausführung desselben mafsgebend waren, kann ich nicht durchweg gutheifsen. Für eine neue Auflage empfehle ich dem Herrn Verf. folgende prinzipielle Änderungen vorzunehmen, die, wie ich glaube, auf allgemeine Zustimmung der Fachmänner rechnen dürfen.

1) Es sind nur wirkliche antike Bildwerke abzubilden; willkürliche Zusammenstellungen wie Taf. VI 56. 60. IX 83. 84. 85 sind durchweg zu vermeiden, selbst wenn sie unter Benutzung echt antiker Einzelheiten gezeichnet sind.

Ebenso ist Zweifelhaftes auszuschliefsen, wie beispielsweise die auf Taf. II 6 abgebildete Statue der sog. Hestia Giustiniani (vgl. darüber Friedrichs-Wolters, Berlins antike Bildwerke I[2] S. 98 Nr. 212); ferner die auf Taf. IV 40 erscheinende Büste des Miltiades. Visconti (Iconogr. rom. Pl. XIII 2 (3) hat die inschriftlose Büste so benannt, weil dieselbe eine gewisse Ähnlichkeit zeigt mit einer von Fulvius Ursinus publizierten, welche die Inschrift: *Μιλτιάδης* | *Κίμωνος* | *Ἀθηναῖος* trägt (abgebildet bei Visconti, Pl. XIII 1); aber das Original dieser letzteren ist verschwunden, die Echtheit also nicht mehr festzustellen. Noch unsicherer ist die Benennung Themistokles bei der Gemme auf Taf. VI 57; denn dieselbe hat keine Umschrift, ebensowenig wie irgend ein anderes Themistokles genanntes Bildnis eine echte oder

zugehörige zeigt. (Im Alten Museum zu Berlin befindet sich z. B. unter Nr. 311 eine Porträtherme, welche in Zügen der römischen Kaiserzeit die Inschrift trägt: | Θεμιστοκλῆς | ὁ ναυμάχος; leider aber ist der Kopf nicht zugehörig.) Ganz ebenso verhält es sich mit der Taf. VII 71 abgebildeten Herme des Alcibiades; die Hermenaufschriften Ἀλκιβιάδης sind alle entweder modern oder nicht zu den Köpfen gehörig; diese stimmen auch, wie Bernoulli (Die erhaltenen Bildnisse berühmter Griechen, Progr. Basel 1877) bemerkt, wenig mit seiner vielgerühmten Schönheit. Sehr unsicher ist es ferner, ob der sog. Alexanderkopf des Kapitol. Museums (Taf. XII 113) den grofsen König darstellt; das einzige ganz sichere Bildnis giebt die Herme des Louvre. Auch der Taf. XVI 154 abgebildete Kopf des Kapitol. Museums ist nur wegen einer entfernten Ähnlichkeit mit dem allein auf Münzen erhaltenen Bildnisse des M. Junius Brutus so genannt worden; sicher ist die Benennung keineswegs (vgl. Friedrichs-Wolters, a. a. O. I² S. 662 Nr. 1636).

2) Die Abbildungen dürfen nicht zu klein sein (wie z. B. die Götterbilder auf Taf. II) und müssen die Originale möglichst treu wiedergeben; Veränderungen also wie die, welche der Verf. mit den bei Panofka (Bilder antiken Lebens) XV 7 und Micali (Mon. ant. Firenze 1833) Tav. 96 publizierten Vasenbildern auf Taf. VI 59 und VII 65 vorgenommen hat, sind nicht statthaft.

Auch dürfen nur solche Bildwerke farbig wiedergegeben werden, bei denen Farbenreste erhalten sind. Daher mufs die durchgängige Bemalung der nackten Teile des Körpers aufgegeben werden, und zwar umsomehr, als bis jetzt nur eine Färbung der Haare, Augen und Lippen nachzuweisen ist. Überlieferte Farbenreste dagegen sind natürlich getreu nachzubilden. Das ist z. B. nicht geschehen auf Taf. IV 39 bei der Figur des attischen Hopliten von der Aristionstele (auf dem Originale ist der Panzer blau, die Verzierungen auf demselben sind rot); ferner nicht auf Taf. XI 105: hier ist „die Farbe der Kleidung der kleineren Figur rot, die der gröfseren dunkelblaugrünlich, das Gewand des Hades und der Persephone veilchenblau" (Müller-Wieseler D. d. a. K. II Nr. 860).

Aufserdem sind noch folgende Abbildungen zu berichtigen. Taf. I 2: der Tempel des olympischen Zeus hatte in den äufseren Metopen nur den Schmuck der goldenen von L. Mummius 146 geweihten Schilde. Die Reliefs mit den zwölf Arbeiten des Herakles zierten die Metopen des Pronaos und Opisthodomos. — Taf. II 25 ist nicht der Kopf des Plato, sondern der eines Dionysos. Es ist dies ein alter Irrtum. Drei Platohermen in Berlin und Rom, darunter eine mit echter Inschrift, sind kürzlich von W. Helbig publiziert worden in dem Jahrbuch des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Instituts I S. 71—78 u. Taf. VI u. VII. — Taf. VI 58: Diese Restauration des platäischen Weihgeschenks ist entschieden

verfehlt (die Gründe bei Friedrichs-Wolters, Berlins antike Bildwerke I[2] S. 110ff.). Von den vielen Rekonstruktionsversuchen ist der neueste und wohl richtigste der von Graef in dem Aufsatze von E. Fabricius, Das platäische Weihgeschenk in Delphi, Jahrbuch des Arch. Instit. I S. 176—191. — Taf. IX 77 ist kein Torques, sondern ein Pferdeschmuck, dessen Echtheit übrigens nicht unbezweifelt ist (vgl. Friedrichs-Wolters, a. a. O. I[2] S. 793 Nr. 2064). Torques und armillae tragen z. B. Dareus und einige seiner Begleiter auf dem pompejanischen Mosaik der Alexanderschlacht. Dasselbe Mosaik sowie die schöne Münze des Datames veranschaulichen auch am besten die Tracht eines persischen Satrapen. Zur Erläuterung des Cognomen Torquatus dagegen war z. B. die Bildsäule des sterbenden Fechters heranzuziehen, die einen gallischen Torques trägt; torques der letzteren Art sind aus dem Altertum vielfach erhalten (Berlin. Antiquarium Nr. 533, 534b). — Taf. XV 144: Diese Restauration des kapitolinischen Tempels ist nicht sicher. (Vgl. besonders Durm, Handbuch der Architektur II 2.)

Zum Schlusse noch zwei Wünsche. 1) Dem Verzeichnis auf S. V und VI möchte ich die Angaben beigefügt sehen, woher die Abbildungen entnommen sind, und 2) die sämtlichen Tafeln am Anfange des Buches vereinigt wissen; bei der jetzigen Einrichtung dürfte die Aufmerksamkeit der Schüler zu leicht abgelenkt werden.

Grofs-Lichterfelde. Raimund Oehler.

Homeri Iliadis carmina edidit Aloisius Rzach. Pars altera, carm. XIII—XXIV. Lipsiae, Freytag, MDCCCLXXXVII. 375 S. 8. geh. 1 M.

Dem ersten Bande, der im Jahre 1886 erschien, ist der zweite rasch gefolgt. Da ich jenen bereits im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift (S. 436—442) ausführlicher besprochen habe, kann ich mich bei der Besprechung dieses Bandes ziemlich kurz fassen. Wie ich dort schon erwähnte, hat der Verf. sich die Aufgabe gestellt, die Ergebnisse der sprachvergleichenden Wissenschaft bei der Konstituierung des Textes möglichst zu berücksichtigen und so einen Text zu liefern, der über die Zeiten der Alexandriner hinausgeht, so sehr er auch die Verdienste derselben um die homerischen Gedichte anerkennt. Dafs er daher ganz besonders den Vorschlägen von Curtius, sehr oft auch denen von Bekker und Nauck folgt, ist leicht begreiflich. So schreibt er mit Curtius, dem sich auch Nauck angeschlossen hat, *τῆος* für *τεῖος* *Τ* 189, *Υ* 42, *ἧος* für *εἷως*, wie *Ν* 141. 143, *Ο* 277, *Ρ* 730, läfst sich aber von Nauck nicht bestimmen, an den drei letzten Stellen es in *τῆος* zu verändern. Die Formen *τέως* *Ω* 658 und das mit Synizese zu lesende *ἕως* *Ρ* 727 behält er bei, während Nauck die Form an der ersten Stelle als verdächtig bezeichnet, an der letzteren für das handschr. *ἕως μὲν γάρ τε* schreibt *τῆος μέν ῥα*. Ferner begegnen wir, wie im ersten Teile, so auch hier den von Curtius (Verbum d. gr. Spr. II 58ff.)

empfohlenen Formen *θήομεν* Ψ 244, 486, *στήομεν* O 297, *περιστήωσ'* P 95, *δαήω* Π 423, *κιχήω* Y 454, *κιχήομεν* Φ 128, *τραπήομεν* Ξ 314, *ἀπο-* und *καταθήομαι* Σ 409, X 111, *νεμεσσηθήομεν* Ω 53 (während Nauck *θείομεν*, *δαείω*, *κιχείω* und *-ομεν* u. s. f. schreibt), ebenso *ἥατο* wie Σ 523 Ω 799 und *ἥατ'* O 10, Σ 596, Ψ 128, für das überlieferte *εἵατο*, *εἵατ'*, das Nauck beibehält. Da in den Konjunktivformen auf *ησθα* das ι nur durch Mifsbrauch eingedrungen sei, will Curtius (Verbum I 54) das Jota subscr. tilgen. Ihm folgt Rzach, bei dem wir die Formen *ἐθέλησθα* N 260, *ἔχησθα* T 180, *πάθησθα* Ω 551, *παρεξελάσησθα* Ψ 344 finden. Ferner nahm Curtius II 73 grofsen Anstofs an dem Konj. *εὔχεται* Ξ 484 (*καί κέ τις εὔχ.*) und entschied sich für Hermanns Konjektur (Opusc. IV S. 41) *καί τέ τις*, eine Lesart, die sich in zwei Handschr. findet. Auch Rzach schreibt *τε*, wie vor ihm noch andere Herausgeber gethan haben; s. meine Auseinandersetzung in Ebelings lex. hom. I 698f.; vgl. auch Stier in Curtius' Stud. II 138. Neuerdings hat sich auch Monro grammar § 82 gegen *κε* erklärt, Nauck aber behält es bei.

Mit Bekker und Nauck schreibt er ferner *Ἀτρεΐδης*, *Νηλεΐδης*, *Ὀτρυντεΐδης*, *Πηλεΐδης*, *Τυδεΐδης*, *Φυλεΐδης*, *Ἀτρεΐωνα*, *Πηλεΐωνα*, *Καδμεΐωνες* (vgl. Röhl, Quaest. hom. specimen, Berol. 1869 S. 15), mit Nauck *κλεϊτός*, *τηλεκλεϊτός*, *ἀγακλεϊτός*, *Κλέιτος* O 445, *κόϊλος*, *Ἀργέϊοι*. Bekker und Nauck hat er sich auch insofern angeschlossen, als er *ἐΰ*, *Ἐΰδωρος*, *ἐνεργής*, *ἐυήκεος*, *ἐυόρμου*, *ἐΰπεπλος*, *ἐυπήκτου*, *ἐΰπρηστος*, *ἐΰτυκτος*, *ἐΰπωλος*, *ἐΰξεστος* u. a. schreibt, wenn *ἐυ* in der Thesis steht; während aber der erstere bekanntlich *εὐ*, wenn es in die Thesis des ersten Fufses tritt, mit Ausnahme von X 356, einsilbig liest, schreiben Nauck und Rzach auch hier *ἐυ*. Nur T 84 behalten sie sämtlich vor einem Doppelkonsonanten in der Thesis des vierten Fufses *εὖ* bei: *μῦθόν τ' εὖ γνῶτε ἕκαστος*. Bekkers *ἠὺ τρέφεν* Π 191 (für *ἐΰ*) billigen beide nicht. Ψ 288. 354 haben Bekker und Rzach *Ἐΰμηλος*, Nauck *Εὔμηλος* in der fünften Thesis. Auch darin stimmen alle drei Herausgeber überein, dafs sie die Endung der Infinitive auf *εμεν* ausgehen lassen, wo es möglich ist, doch gehen Nauck und Rzach über Bekker darin hinaus, dafs sie auch im ersten Fufse, wo Bekker den Spondeus beibehielt, einen Daktylus setzen. So lesen wir N 64 *διωκέμεν*, N 74, Ξ 152 *πολεμιζέμεν*, N 172, O 146 *ἐλθέμεν*, N 312. 814 *ἀμυνέμεν*, O 456 *ἰσχέμεν*, aber auch N 106. 236, Ξ 162, O 148 (im ersten Fufse). Π 7. 20. 49 schreiben sie *Πατρόκλεες* (für *Πατρόκλεις*), N 285 mit andern *ἐπεί κεν* für das überlieferte *ἐπειδάν*, das La Roche beibehält, N 288 *βλῇο* (für das handschr. *βλεῖο*), was auch Cobet (Miscell. crit. 323) billigt (eine Handschr. hat *βλῆο*). P 192 findet sich in den Handschr. *στὰς δ' ἀπάνευθε μάχης πολυδακρύου* (AD) oder

πολυδακρύτου (die übrigen) *ἔντε᾽ ἄμειβεν*, wofür mit Bentley und Doederlein diese drei Herausg. *πολυδάκρυος* schreiben. *Π* 661 liest Rzach mit Bekker als Dat. sing. *ἀγύρι* (für das handschr. *ἀγύρει*), *Υ* 205 *ὄψι* (für *ὄψει*), *Ψ* 891 *δυνάμι* (für *δυνάμει*); Nauck hat im Texte die handschr. Lesart, setzt aber unter den Text *ἀγύρι*, *ὄψι*, *δυνάμι* mit einem Fragezeichen. Die Lesart *ἀγύρι* mufste von Rzach daher Bekker zugeschrieben werden. Mit Bekker, aber nicht mit Nauck stimmt er überein *Σ* 342. 490, wo er den Accus. Pl. *πόλις* (für *πόλεις*, das Nauck beibehält) schreibt, was auch Monro § 100 billigt; ferner schreiben beide *Σ* 529 *ἀργεννέων* (Nauck -*ῶν*), *Χ* 381 *πειρηθέωμεν* (Nauck -*θῶμεν*), *Ψ* 620 *ὄψεαι* (Nauck *ὄψῃ*, die Handschr. *ὄψῃ* oder *ὄψει*), *Τ* 155 *δὴ οὕτως* (Nauck *δ᾽οὕτως*), *Ο* 287, *Τ* 134, *Φ* 421 *δὴ αὖτε* (Nauck *δ᾽ αὖτε*); warum Rzach aber *Ξ* 364 *δ᾽ αὖτε* für Bekkers *δὴ αὖτε* schreibt, weifs ich nicht. An Nauck schliefst er sich an folgenden Stellen an: *Ν* 136, *Ο* 306, *Ρ* 262 *προέτυψαν* (für *προύτυψαν*), *Ψ* 325 *προέχοντα* (für *προύχοντα*), *Ω* 409 *προέθηκεν* (für *προύθηκεν*), *Ξ* 433, *Ο* 265 u. ö. *ἐυρρεέος* (für *ἐυρρεῖος*), *Χ* 110 *ἐυκλεέως* (für *ἐυκλειῶς*), *Χ* 304 *ἀκλεέως* (für -*ειῶς*), *σπέεϊ* *Σ* 402, *Ω* 83 (für *σπῆι*). Eine der Nereiden heifst *Σ* 40 *Σπειώ*, wofür Rzach *Σπεεώ* schreibt, was Nauck als Vermutung unter den Text gesetzt hatte. Beide schreiben *Ψ* 70 *ἀκήδεες* (für *ἀκήδεις*), *Ο* 339 *Μηκιστῆα* (für *Μηκιστῆ*), *Σ* 255 *ἠόα* (für *ἠῶ*), das er nach Seite 375 klein geschrieben wissen will. Auch *Ψ* 226 liest er mit Ahrens, was auch Peppmüller und Menrad, De contractionis et synizeseos usu hom. 170 f. empfiehlt, *ἠοσφόρος*, während Nauck das handschr. *ἑωςφόρος* beibehält, aber allerdings unter dem Text bemerkt, dafs diese Form nicht ertragen werden könne. Bei beiden findet sich ferner *Ν* 808 *σύγχεε* (für *σύγχει*), *Ξ* 388 *ἐκόσμεε* (mit einem Codex), *Ρ* 332 *τρέετ᾽* (für *τρεῖτ᾽*); *Ν* 143 aber liest Nauck *ἀπείλεε*, Rzach mit den Handschr. *ἀπείλει*. Umgekehrt bewahrt Nauck *Ρ* 663 und *Φ* 575 im Text die handschr. Lesart *τρεῖ* und *ταρβεῖ*, Rzach aber nimmt das von ihm als Vermutung angegebene *τρέει* und *ταρβέει* auf. Beide schreiben im ersten Fufs *Πορθέι* *Ξ* 115, *οὔδεϊ* *Ξ* 468, *πλήθεϊ* *Ψ* 639, *Ο* 108 *κάρτεϊ*, *Ω* 61 *Πηλέι*, *Ξ* 474 *ἢ πάις*, während die meisten Herausgeber, auch Bekker, die Formen kontrahieren; ferner *Π* 669 *λόεσον* (für *λοῦσον*), *Ο* 265 *λοέεσθαι* mit Herwerden (für *λούεσθαι*), *Ν* 355. 674 und öfter mit einigen Handschr. *ᾔδει* (für *ᾔδη*), *Ξ* 168 *ἄνοιγεν* (für *ἀνῷγεν*, aber *Π* 221 hat Nauck *ἀνέῳγεν* unverändert gelassen, während Rzach *ἀνέοιγεν* schrieb), *Υ* 335 *συμβλήεαι* (für -*σεαι*) mit Savelsberg; vgl. auch Cobet Misc. 323; *Υ* 365 *ἴμεναι* (für *ἴμμεναι*, doch vermutet Nauck *ἄψ ἴμεν*), *Ρ* 637 *ἀκηχέατ᾽* (für *ἀκηχέδατ᾽*, was Curtius, Verbum d. gr. Spr. I 345 f. zu erklären suchte); diese Form empfahl schon Buttmann, Sprachl. § 98,

Anm. 13. Mit Nauck schreibt er ferner *Ξ* 294 *ἔρος* (so auch Syr., Eust.), *N* 746, *X* 218 *ἄατος* (für *ἄτος*), *Π* 274 *ἀάτην* (für *ἄτην*), *T* 136 *ἀάτης* (für *ἄτης*), 270 *ἀάτας*, *T* 91. 126. 129 *Ἀάτη(ν)*, *P* 344 *Ληόκριτον* (nach Naucks Vermutung), *Σ* 486. 488, *X* 29 *Ὠαρίωνος(α)* für *Ὠρ.*, *Ψ* 264. 513 *οὐατόεντα* (für *ὠτώεντα*) mit Heyne, *P* 755 *ψηρῶν* (für *ψαρῶν*), *Ω* 206 *ἀθρήσει* mit Bothe für *αἱρήσει*, *Ξ* 265, *Ω* 331 *Ζῆν* am Ende des Verses (für *Ζῆν'*), worüber Rzach *Θ* 206 ausführlicher spricht. Mit Ahrends Rhein. Mus. II 162, dem sich auch Nauck und Monro § 98 anschliefsen, schreibt er *O* 66, *Φ* 104, *X* 6 *Ἰλίοο προπάροιθε* (für *Ἰλίου*), *N* 358. 635, *O* 670, *Φ* 294 *ὁμοιίοο πτολέμοιο* (für *ὁμοιίου πολέμοιο*), *N* 788 *ἀδελφεόο* (für *-φειοῦ*), *X* 313 *ἀγρίοο*, *O* 554 *ἀνεψιόο*. Ferner findet sich bei ihm nach Ahrens und Nauck *O* 4 *δέεος* für *δείους*, *P* 385 *ἱδρόι* (für *ἱδρῷ*), *Y* 72 *Λητόι* (für *Λητοῖ*); mit Ahrens schreibt er auch *P* 745 *ἱδροῖ* (Nauck *ἱδρῷ*), behält aber *Φ* 561, *X* 2 die überlieferte Form *ἱδρῶ* bei, während jene beiden *ἱδρό'* vorziehen. Ebenso schreibt Rzach *N* 122, *Ω* 111 *αἰδῶ*, während Nauck es in *αἰδόα* änderte. Mit Cobet, der Miscell. crit. 330 die überlieferten Formen als barbarisch bezeichnet, und mit Nauck schreibt er *Ξ* 481 *κατακτενέεσθε* (für *-κτανέεσθε*) und *Σ* 309 *κτενέοντα* (für *κτανέοντα*; mit beiden ferner *Ξ* 199 *δάμνασαι* (für *δαμνᾷ* u. a.), *Π* 363, *Φ* 238 *σάου* (für *σάω*); vgl. Cobet 293; *Ψ* 263 *θῆκε γυναῖκ' ἀγαγέσθαι* (für *θῆκε γυναῖκα ἄγεσθαι*). Aufserdem schreibt er mit Cobet *N* 113 *οὕνεκ' ἄρ' ἠτίμησε* für *οὕνεκ' ἀπητίμησε* (Nauck: *ἀπητίμασσε*) und *Σ* 270 *ἀσπάσιος γὰρ ἀφίξεται* für *ἀσπασίως*, das Nauck im Text hat stehen lassen. Mit Naber, Quaest. hom. 135 und einigen Handschr. liest Rzach *Ξ* 357 *Ποσειδάων*, *ἐπάμυνε* für den gewöhnlichen Vokativ *Ποσείδαον*, den er beibehält, *Y* 115 Nauck hat an beiden Stellen *Ποσειδάων* geschrieben. An Naber schliefst Rzach sich auch *Ξ* 165 an. Die Lesart, *εἴ πως ἱμείραιτο, τῷ δὲ χεύῃ* ist wegen des Wechsels der Modi höchst auffallend; daher hat er *χεύαι* geschrieben. Nauck, der die am besten beglaubigte Lesart beibehält, vermutet *χεύοι*. Ebenso verlangt Naber *O* 23 *ῥίπτασκον, ὄφρ' ἂν ἵκοιτο* für das handschr. *ἵκηται*, das ohne jede Analogie ist (Nauck vermutet *ἧος ἵκοιτο*), und *Π* 650 für *μερμηρίζων ἢ δῃώσῃ ἀπό τ' . . . ἕληται ἢ ὀφέλλειεν* an den beiden ersten Stellen den Opt.; doch zieht Rzach *δῃιώσει'*, das auch Nauck vermutete und der Lesart des cod. C *δῃιώσει* näher steht, der von Naber und Axt vorgeschlagenen Form *δῃώσαι* vor. Er folgt Naber auch *Φ* 477 *εὐχομένου πολεμίξειν* (für *πολεμίζειν*, cod. D hat *πτολεμίξων*). Endlich verwirft er mit ihm *O* 18. 21 die Form *ἐκρέμω* (die auch Nauck hat) und liest an der letzteren Stelle mit ihm *ἐκρέμασ'*, an der ersteren *σε κρέμασ'* (für dessen *σ' ἐκρέμασ'*). Ich lasse nun noch einige Textveränderungen folgen, die Rzach nach den Vermutungen anderer in seinen Text auf-

genommen hat. *N* 746 schreibt er mit Brugman (in Curtius' Stud. IV 158) *χρῆος* (für *χρεῖος*), *Ξ* 249 *με καὶ ἄλλοθ' ἐῇ ἐπίνυσσες ἐφετμῇ* (das letztere schreibt auch Nauck), *T* 32, *Ω* 554 *κείεται* mit Hartel, Hom. Stud. III 10f. (nicht 27, wie Rzach unrichtig angiebt) als Konj.; s. meine Bem. in Ebelings Lex. hom. I 738; mit Fick *Y* 234 *ἀνηρέψαντο*, was schon Doederlein verlangt hatte (für Aristarchs *ἀνηρείψαντο*), *Ψ* 191 *μὴ μένος ἠελίοιο σκείλει'* (für *σκήλει'*); hierzu bemerkt Rzach: „aor. ionicum a vetustiore scriptura (*ΣΚΕΛΕΙ*) translatum in codd. inveniri vidit"; ferner *Ω* 241 *ἦ ὤνησθ'* für Aristarchs *ἦ ὀνόσασθ'*, mit Wackernagel *N* 675 *δηιόοντο* (für *δηιόωντο*), mit La Roche *O* 99 *δαίνυτ' ἐύφρων* (für *δαίνυται εὔφρων*), *P* 631 *ὅς τις ἀφήῃ* (für *ἀφείῃ* und *ἐφείῃ*), mit Leskien (in Curtius' Stud. II 113) *Φ* 58 *πεπρημένος* (für *πεπερημένος*). An den letzten Stellen sämtlich behält Nauck die gewöhnliche Lesart bei; *Φ* 58 vermutet er die gleiche Form wie Leskien. Leeuwen folgend schreibt Rzach *Φ* 475 *σεο* (für *σευ*), der auch *I* 345, *N* 626 *μεο* für *μευ* fordert; ingleichen ändert er das überlieferte *τευ* *Σ* 192 mit Payne Knight in *τεο* um; mit Röhl schreibt er *X* 501 *ἕδεσκ' ὀίων καὶ* (für *ἔδεσκε καὶ οἰῶν*), mit G. Meyer und Christ *Σ* 418 *νεήνισσιν ἐικυῖαι* (die meisten Herausgeber *νεήνισιν εἰοικυῖαι*, Nauck vermutet *νεηνίδεσιν ἐικυῖαι*).

Wie ich schon in meiner Besprechung des ersten Teils gezeigt habe, streicht der Verf. *ν ἐφελκυστικόν* vor einem mit Digamma anlautenden Worte. Im übrigen gestattet er sich nur geringe Textesänderungen dieses ausgefallenen Buchstabens wegen. Er schreibt daher *N* 28 *ἠγνοίησε ἄνακτα*, 102 *ἐλάφοισι ἐοίκεσαν* und wirft das *ν* aufserdem *N* 176. 218. 344. 452. 524. 558 und öfter ab; er liest *N* 321 *οὐ εἴξειε*, *O* 162. 178 *οὐ ἐπέεσσ'*, *N* 735 *ἐγὼ ἐρέω*, *O* 155 *σφωε* (für *σφωιν*) *ἰδών*, *Ξ* 208 *κείνω γε ἔπεσσι* mit Hoffmann für *γ' ἐπέεσσι* (während Bekker und Nauck *κείνω ἐπέεσσι* schreiben), *O* 127 *ἦ δὲ ἔπεσσι* (für *δ' ἐπέσσι*), *N* 768 *αἰσχροῖσι ἔπεσσιν* (für *αἰσχροῖς ἐπέεσσιν*), *O* 156 *ὦκα ἔπεσσι* (für *ὦκ' ἐπέεσσι*). Er streicht *Ξ* 383 *ἐπεὶ ῥ' ἕσσαντο* mit einer Handschr., wie auch Bekker und Nauck *ῥ'*, *O* 455 *γ'*, *O* 268, *Ψ* 517 *τ'*, *Ψ* 846 *θ'*, ebenso *Ξ* 348 und schreibt mit Hoffmann *λωτὸν ἐερσήεντα*. (Bekker und Nauck: *λωτόν θ' ἑρσήεντα*). Diese wenigen angeführten Beispiele mögen genügen. Ferner schreibt er mit Nauck *O* 484, *Ψ* 874 *ειδεν*, *Ξ* 153. 158 *εἰσέιδεν*, *O* 674 *ἄνδανε* (für *ἤνδανε*), *Ω* 25 *ἑάνδανεν* (für *ἑήνδανεν*), *Π* 572 *ἑάνασσεν*, *Σ* 548, *Ω* 258. 630 *ἐοίκει* (für *ἐῴκει*), *T* 328 *ἐόλπει* (für *ἐώλπει*), *Ξ* 116, *Y* 218 *οἴκεον* (für *ᾤκεον*), *O* 701 *Τρωσὶ δὲ ἔλπετο* (Bekker und Nauck *δ' ἐέλπετο*), *Ψ* 392 *ἵππειόν οἱ ἕαξε*, während Bekker und Nauck die überlieferte Lesart *ἵππειον δέ οἱ ἦξε* erhalten haben. An anderen Stellen läfst er den gewöhnlichen Text unverändert,

ohne dafs er dem Digamma einen Einflufs einräumt. So schreibt er Ξ 294 ὡς δ' ἴδεν, wo Hoffmann und Bekker δὲ ἴδ', Nauck ὡς δ'εἶδ' dafür setzten; Τ 421 finden wir bei ihm εὖ νύ τοι οἶδα (Bekker und Nauck τό).

Dafs er mit Nauck für ἦ im zweiten Glied der Doppelfrage gegen die Lehre Herodians ἢ schreibt, wie Ν 327. 457. 743 ist früher besprochen. Auch Ν 251 f. 308 f., wo zwei, resp. drei selbständige Fragen sich finden, schreibt er zwei- (resp. drei-) mal ἤ. Ferner finden wir bei ihm mit Nauck gegen die Lehre der Grammatiker (vgl. Lehrs, Quaest. ep. 63, Anm.) καὶ ὧς Π 80, Φ 133 und οὐδ' ὧς Ο 24. 617 u. ö. An Bekker und Nauck schliefst er sich darin an, dafs er, wenn das eine Wort auf einen kurzen Vokal endigt, das folgende mit einem doppelten oder Doppel-Konsonanten beginnt, ν ἐφελκυστικόν setzt; vgl. Ν 18. 36. 158. 288; er führt dies konsequenter als Nauck durch, der an letzterer Stelle κε (nicht κεν) βλῇο schreibt, während Bekker τε hat. Dafs Rzach eine Präposition, wenn sie ihrem Substantiv nachgesetzt und dann elidiert wird, die übrigbleibende Silbe accentuiert, ebenso dafs er, um die Hephthemimeres herzustellen, im vierten Fufse δὲ κλύε wie Ψ 771 (Nauck hat ἔκλυε) schreibt u. a. mehr, ist schon früher erwähnt.

An Aristarch hat er sich öfter angeschlossen, wo Nauck von ihm abgewichen ist. So schrieb Aristarch Ν 6 γλακτοφάγων Ἀβίων τε δικ. ἀνθρώπων, wobei er Ἀβίων als den Namen eines Volkes ansah (Ap. Soph. 3, 17); auch bezeugen Did. und Nic. ausdrücklich, dafs er nach δικ. kein τε gesetzt habe. Diese Lesart hat Rzach beibehalten, während Nauck ἀβίων τε δικ. τ' ἀνθρ. aufnahm. Mit Aristarch schreibt er auch Ν 315 u. ö. ἄδην, Ν 543 u. ö. ἐάφθη, Ξ 72 οἶδα δὲ νῦν ὅτε, während sich bei Nauck u. a. ἄδην, ἑάφθη und ὅτι findet; es folgt ihm auch Nauck, während die meisten anderen Herausgeber abweichen, Ξ 67 οἷς ἔπι (für ἦ), Ξ 202. 303 οἵ μ' ἐν σφοῖσι δόμοισιν ἐὺ τρέφον; mit Aristarch schreiben beide ἀθρόος. Abweichend von dem berühmten Grammatiker schreibt er Ν 29 γηθοσύνῃ δὲ θάλασσα διίστατο, andere -νη (so auch Bekker und Nauck), mit Zenod. Ν 191 χρώς (für χρόος), Ν 423 στενάχοντα (für -οντε) und Ν 499 ὄφρα ἴδῃς (für ἴδῃ, das auch Nauck hat). Ebenso schreibt er Ο 32 mit den besseren Handschr. Ferner liest Ν 773 u. ö. Rzach σόος (für Aristarchs σῶς), Ν 399 αὐτὰρ ὅ γ' ἀθμ. (für ὃ ἀσθμ.), Τ 357 ταρφεῖαι (für ταρφειαί), Ν 541 Αἰνείας δ' Ἀφαρῆα (für ἔνθ' Αἰνέας Ἀφ.), Ν 599. 716 ἐϋστρόφῳ (für ἐϋστρεφεῖ), Ξ 354 u. ö. ἥδυμος (für νήδυμος), Ξ 376 ἔχῃ (für Aristarchs ἔχει), Ξ 382 δόσκεν (für δόσκον, Ξ 422 θαμείας (für -άς). Während in den Scholien mehrfach erwähnt wird, dafs Aristarch die Futur- und Aoristformen von μάχομαι mit ησ, nicht εσσ geschrieben, schreibt Rzach stets μαχεσσαίμην (Ν 118), μαχέσσασθαι (Ο 633), μαχεσσόμενος

(*P* 146, *Σ* 59), *μαχέσσεται* (*Σ* 265) u. ö. Herodian folgt er: *N* 803 *πρὸ ἕθεν* (wogegen die meisten Handschr. und Herausg. *πρόσθεν* haben), *Ψ* 266 u. ö. *ἐξετέ'* (für *ἐξέτε*), Aristoph. *N* 348 *οὐδ' ὅ γε* (für *οὐδέ τι*), *Ξ* 474 *ἔοικεν* (für *ἐῴκει*), *O* 49 u. ö. *βοῶπις πότνια Ἥρη* als Vokativ. *O* 18 schreibt er *ἦ οὐ μέμνῃ'* und fügt hinzu: „sic quosdam scripsisse e schol. Didymi colligere licet“.

An einigen Stellen hat er den Text nach den geringeren Codices oder selbständig geändert. So schreibt er *Y* 72 *Ἑρμέης* für das überlieferte *Ἑρμῆς*, aber *P* 59 läfst er *Πoδῆν* im Text unverändert, vermutet aber, dafs mit Synizese *Ποδέην* zu lesen sei. *Ψ* 112 folgt er mehreren Handschr. und liest *κλισιέων*, während seit Spitzner alle neueren Editoren *κλισιῶν* schreiben. *Ψ* 792 haben sämtliche Handschr. *εἰ μὴ Ἀχιλλεῖ* am Schlufs des Verses. Nach Schol. V (vgl. Ludwich, Aristarch I S. 492) will er mit Synizese gelesen wissen *Ἀχιλῆι*. *Σ* 475 liest er mit einer geringeren Handschr. *τιμῆεντα* (für *τιμῆντα*), *N* 96 *νέας ἄμμας*, die Handschr. haben *ἀμάς* und *ἁμάς*, das erstere hat Nauck aufgenommen; ausführlicher spricht er *Z* 414 darüber. An anderen Stellen wagt er seine Vermutungen noch nicht aufzunehmen; sie finden sich unter dem Texte, wie *N* 4, wo er für *Θρῃκῶν* mit Hinweisung auf des Steph. Byz. Bemerkung „*τὸ ἐθνικόν φασι καὶ Θρέικες καὶ θηλυκῶς Θρέισσα*“ zu schreiben vorschlägt *Θρεΐκων*, *O* 274, wo er für *εἰρύσατ'* vermutet *ἐρρύσατ'*. *Π* 99 nimmt er grofsen Anstofs an *νῶιν*. Auch Vermutungen anderer hat er in grofser Zahl unter dem Texte angeführt, wie *N* 47 *σφῷ* von Cobet, 90 *μετησάμενος* von Wackernagel, 127 *ἄρ κεν* von Herwerden, während er das überlieferte *ἄν κεν* im Text hat stehen lassen, 143 *ἀπείλεε* von Nauck, 163 *εὖ* von Ahrens u. a.

Die neuere einschlägige Litteratur hat er gewissenhaft benutzt, wie z. B. die Arbeiten von Schrader, Römer, Christ, Hartel (vgl. zu *Ξ* 320, *T* 35, *X* 236, *Ω* 219; eine andere metr. Bemerkung macht Rzach zu *Ω* 79) und besonders Ludwichs vorzügliches Werk „Aristarchs hom. Textkritik“, aus dem auch zu erkennen ist I S. 350, dafs Naucks Angabe, *πορδαλίων* *N* 103 sei Aristarchs Lesart, falsch ist. Der kurze kritische Apparat ist sehr geschickt zusammengestellt, so dafs das Buch zum Handgebrauch auch neben La Roche, über dessen Ausgabe es vielfach hinausgeht, aufserordentlich brauchbar ist.

Eingeklammerte Verse und ganze Stellen finden sich im zweiten Teil viel zahlreicher als im ersten. Im 13. Gesang hält der Verf. für unecht 255. 316. 731. 749; im 14. Gesang 95. 114. 269. 317—327. 376 und 377, im 15. Gesang 212—217. 481. 610—614. 668—673. Die Aufzählung der Nereiden 18. 39 ff. hält er natürlich auch für interpoliert.

Am Schlufs befindet sich ein alphabetisches Verzeichnis der Eigennamen, wo er die von ihm vorgenommenen Textänderungen

berücksichtigt hat. So finden wir Ὠαρίωνος, doch hat er die überlieferte Lesart Ὠρίωνος nicht ganz beseitigt, sie aber in Klammern eingeschlossen. Dann folgen noch einige Nachträge. Wie dem ersten Teile nachgerühmt werden mufste, dafs der Druck sehr sorgfältig sei, so darf dieses Lob auch dem zweiten Teile nicht vorenthalten werden. Druckfehler sind mir nur folgende aufgefallen: *N* 377 ἡμεῖς, 464 εἴ περ (ohne Accent) τί σε und *O* 133 ἀχνύμενος περ.

Magdeburg. E. Eberhard.

Bojesen-Hoffa, Kurzgefafstes Handbuch der römischen Antiquitäten und der römischen Litteraturgeschichte. Vierte Auflage, bearbeitet von J. W. Kubitschek. Wien, Gerolds Sohn, 1886. XII u. 256 S. 4 M.

Die vorliegende Bearbeitung des zuerst 1839 erschienenen dänischen Originals entfernt sich von diesem noch mehr als ihre Vorgängerinnen: „fast kein Paragraph blieb ganz unverändert, viele von ihnen, und so auch der ganze Abrifs der Litteraturgeschichte, sind ohne Rücksicht auf die ursprüngliche Darstellung neu geschrieben“, jedoch so, dafs nach des Bearbeiters Absicht im ganzen dem Buche der „kurze und fafsliche und zugleich auch gewissermafsen dogmatische“ Charakter gewahrt blieb.

Nach einer knappen und klaren Einleitung folgt S. 7ff. in guter Auswahl eine kurz zusammengedrängte Geschichte der römischen Staatsverfassung, sodann S. 15—165 die Staatsaltertümer (wobei wir nur das „Rechtswesen“ auf fast 30 Seiten für die Zwecke dieses Buches unverhältnismäfsig weit ausgeführt finden), S. 166—184 das Privatleben — etwas sehr summarisch und ohne Scheidung der verschiedenen Perioden (überflüssig erscheint hier S. 173 die Übersicht der „Mafse“), endlich S. 187—247 ein kurzer Abrifs der römischen Litteraturgeschichte.

Auch mit der Anordnung der einzelnen Abschnitte können wir uns fast durchweg einverstanden erklären, nur S. 140ff. „Religionswesen“ erscheint nicht gut disponiert (vielmehr hätte der Kultus im allgemeinen vor den Priestern, und auch bei letzteren das Allgemeine vor dem Besondern behandelt sein sollen), und praktischer wäre es wohl gewesen, erst von den Magistraten und dann von Senat und Volksversammlung zu sprechen: so macht sich mehrfach ein Vorgreifen auf noch nicht erörterte Verhältnisse und Verwendung noch nicht erklärter Bezeichnungen notwendig (so z. B. am Anfange von § 34. 35. 36 u. ö.; die Erklärung der *Caerites* gehört nicht zu S. 65, sondern zu S. 17; *praefecti* und *tribuni aerarii* nicht zu S. 66, sondern zu S. 114). Und überhaupt vermifst man mitunter die Erklärung einzelner doch nicht ganz selbstverständlicher Ausdrücke, so z. B. S. 38 Freilassung *inter amicos, per epistulam, per mensam*; S. 68

auxilii latio; S. 142 *dii consentes* und *selecti*; S. 138 *corona navalis*, *ovalis*.

Von sachlichen Bedenken möchte ich folgende Punkte hervorheben. Wurde wirklich (S. 13) „nur in Rom der religiöse Kultus auf öffentliche Kosten bestritten", waren wirklich nur dort „Spiele und Schauspiele"? Die Kolonisten (S. 31) erhielten doch nicht durchgängig gleiche Anteile, sondern nach ihrem militärischen Range verschiedene. Die *vigiles* (S. 37) bestanden nicht aus Sklaven, sondern aus Freigelassenen. Ungenau ist die Darstellung des Verfahrens in den *contiones* und *comitia* (S. 45. 47): die eigentlichen Debatten kamen gewöhnlich schon in ersteren zu Ende, in letzteren erfolgte nur die Schlufsabstimmung. Die *duoviri* (S. 52) erheben nicht die Anklage „und fällen den Spruch", sondern den Spruch fällen sie zunächst, als Ankläger treten sie sodann erst im Fall der *provocatio* auf; die curulischen Ädilen (S. 69) „hatten die Ehrenzeichen der höheren Magistrate" — aber doch nicht Liktoren (wie auf S. 73 richtig angegeben wird); *infelici arbori suspendere* (S. 106) ist nicht Hängen, sondern Kreuzigen; S. 112 „selbst an die Beachtung der Förmlichkeiten . . . brauchten sich die Triumvirn nicht zu halten" — aber dies war doch verfassungswidrig; S. 122 Caracalla war „im stande", allen Provinzialen das Bürgerrecht zu verleihen — aber dies geschah doch nur aus finanziellen Rücksichten; *veterani* (S. 125) finden sich nicht erst seit Cäsars Tode, sondern schon seit Sulla (Cic. in Catil. 2, 20); seit eben dieser Zeit wurden als Oberbefehlshaber ins Ausland (S. 128) gewöhnlich nicht die Konsuln, sondern regelmäfsig die Prokonsuln geschickt; S. 133 „der Trofs in den späteren Zeiten . . . bestand aus *agasones*, *calones*" etc. — dies gilt doch auch schon für die früheren Zeiten, nur war er später weit zahlreicher geworden; S. 134 das *praetorium* ist richtiger auf die Seite der *porta decumana* zu versetzen (Marquardt-Mommsen 5, 401); die Kriegsschiffe (S. 136) waren nicht blofs auf Segeln angewiesen, sondern ihre Hauptstärke lag gerade in der geschickten Bewegung durch die zahlreiche Rudermannschaft; die Leitung des Religionswesens (S. 148) hatte von vornherein nicht der Senat, sondern der König; fraglich ist doch nicht der Handelsvertrag mit Karthago (S. 169) überhaupt, sondern nur sein Jahr; das S. 191 citierte Lied ist nicht das *Saliare*, sondern das *arvale*; fälschlich heifst Ciceros Lehrer (S. 203) wieder Apollonios Molon; leicht mifszuverstehen ist S. 204 „drei Bücher *de bello civili* (J. 49—48, Beginn der Verwickelungen in Alexandria").

Ferner fehlen einzelne Angaben, die man selbst in einem so kurzgefafsten Abrifs nicht gern vermifst, weil sie doch nicht ganz unwesentlich erscheinen. So heifst es S. 61 ungenau, dafs immer nur der eine Konsul die 12 Liktoren hatte. S. 64 ist von der Strafe der *incensi* die Rede, aber worin sie bestand, wird

nicht gesagt (auch in § 17 „Erwerbung und Verlust des Bürgerrechts“ wird nicht davon gesprochen, sondern erst bei § 30 „Stellung der Sklaven“ — wo niemand die Notiz sucht); S. 74 fehlt der Grund, weshalb die Kaiser gerade die *tribunicia potestas* annahmen; bei den Strafen S. 138 war auch das Lagern aufserhalb des Walles zu erwähnen; S. 140 Anm. fehlt die *statua inter triumphales*; S. 152 das Ansehen der Fetialen schwand, weil sie selbst durch sophistische Deutung des Völkerrechts es untergraben hatten; S. 154 war die Bedeutung des *februare* der *Luperci* nicht zu übergehen; S. 195 hätte auch von *contaminare*, *fabula palliata* und *togata* gesprochen sein sollen (ist doch S. 217 auch die *trabeata* erwähnt und erklärt); S. 211 für die Dichtercliquen wären ein paar naheliegende Beispiele erwünscht gewesen; statt Senecas S. 216 war als Zeuge für Ovids dichterisches Gestaltungstalent lieber dieser selbst zu citieren (Trist. 4, 10, 25); S. 227 war zu erwähnen, dafs in Plin. N. H. 34—36 eine vollständige Kunstgeschichte enthalten ist.

Wohl Druckfehler nur sind es, wenn S. 168 „Decimus und Appius als Vornamen nur bei den Claudii vorkommen sollen, oder dafs (S. 203) Cäsar im BG. u. a. die Unterwerfung der Iberer erzählt. Auch sonst finden sich eine Anzahl solcher Versehen, die mit der sonst gefälligen äufseren Ausstattung des Buches nicht in Einklang stehen. Als die störendsten darunter wollen wir hier anführen: S. 32 einen praefecti; S. 43 in incertum comitiorum (fehlt eventum); S. 44 *πειραν*; S. 66 Ariminium; S. 93 Nr. 50 statt 49; S. 196 Terenz' Phormia; S. 198 Tudetanus; S. 200 Cicero in Cilicien nicht 56, sondern 51—50; S. 226 Tebais; S. 229 Bythinien.

Rawitsch. G. Hubert.

---

1) **Christian Eidam, Phonetik in der Schule? Ein Beitrag zum Anfangsunterricht im Französischen und Englischen. Mit 2 Beilagen. Würzburg, A. Stuber's Verlagshandlung, 1887. 70 S.**

Der Verf. weist in diesem Schriftchen die Übertreibungen der Phonetiker zurück, welche jeden Laut der fremden Sprache durch Beschreibung des physiologischen Herganges seiner Hervorbringung schon im ersten Unterricht erläutern und jedem Wort der fremden Sprache eine phonetische Umschreibung beifügen wollen. Dagegen billigt er die Aufnahme phonetischer Bestimmungen, soweit dieselben leicht verständlich sind, und soweit es sich um Laute handelt, die das Kind nicht schon in seiner Muttersprache eingeübt hat.

Dieser etwas burschikos gehaltenen Erörterung sind zwei Beilagen hinzugefügt, welche auch jede getrennt zu beziehen sind. In denselben hat der Verf. eine systematische Übersicht der Sprachlaute gegeben und an Beispielen gezeigt, wie diese Laute im Französischen und im Englischen systematisch dargestellt werden.

Diese zur Einübung der Aussprache bestimmten Beispiele sind Eigennamen, besonders geographische. Der Gedanke, Wörter zu diesem Zwecke zu benutzen, welche dem Schüler schon mehr oder weniger in korrekter Aussprache bekannt sind, erscheint dem Ref. sehr berechtigt und hat sich ihm selber im englischen Unterrichte bewährt. Nur ist eine solche systematische Zusammenstellung für das Englische so weitläufig und verwirrend, dafs der Lehrer gut thut, die systematische Reihenfolge zu verlassen und erst die langen und kurzen einfachen Vokale in ihrer gewöhnlichen Aussprache einzuprägen. Gegen die Hinzufügung von Phrasen und Vokabeln zur französischen bezw. englischen Konversation über diese Musterwörter hat Ref. das Bedenken, dafs bei diesen Fragen und Antworten alle möglichen Laute durch einander geworfen werden und dadurch die Einübung gewisser Paradigmen der Aussprache wieder gestört wird.

2) F. Hornemann, Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Zweites Heft. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1886. 43 S. 1,00 M.

Auch diese Schrift erklärt sich gegen die systematische Anwendung der phonetischen Methode im ersten französischen Unterricht. Der Verf. bestreitet das Axiom, auf welches sich diese Methode stützt, dafs das Sprachgefühl allein auf dem gesprochenen Laute beruhe, doch ist er geneigt, die phonetische Umschreibung jedes französischen Tonganzen als Hülfsmittel zur Einübung des richtigen Tonbildes in beschränktem Mafse festzuhalten.

Der Verf. wendet sich ferner gegen den Anspruch, dafs die sogenannte induktive Methode allein als berechtigt anzusehen sei, und dafs es sich im französischen Unterricht darum handle, den Schüler möglichst unbewufst mit den Ausdrücken für die landläufigsten Vorstellungen vertraut zu machen. Die grammatische Methode will er nicht ganz ausgeschlossen wissen, zumal hält er sie bei der Einübung der französischen Konjugation für unentbehrlich. Die einander gegenüberstehenden Ansichten glaubt er am besten zu vermitteln, indem er vorschlägt, für den Unterricht in den alten Sprachen im wesentlichen die deduktive Methode beizubehalten, für die neueren Sprachen vorzugsweise die induktive zu befolgen.

Die Schrift enthält manche gute pädagogische Gedanken, wenn auch die Schlufsfolgerungen nicht immer ausreichend begründet erscheinen. Besonders beherzigenswert ist der Vorschlag, für den Unterricht in den Sprachen eine übereinstimmende grammatische Terminologie einzuführen. Es wäre eine dankenswerte Leistung für unsere Philologenversammlungen, unter den Fachgenossen und mit dem Auslande hierin eine Verständigung zu erzielen. Der vom Verf. beigefügte Plan einer systematischen Bezeichnung der Tempora könnte dabei als schätzbares Material dienen.

3) **Neuphilologische Beiträge**, herausgegeben vom Verein für neuere Sprachen in Hannover, in Veranlassung des ersten allgemeinen Philologentages am 4. 5. und 6. Oktober 1886. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1886. 84 S. 2,80 M.

Diese Beiträge enthalten aufser einigen Abhandlungen über litterargeschichtliche und grammatische Themata einen Bericht über die bisherige Entwickelung des Vereins für neuere Sprachen, einen Aufsatz von Dr. K. Mühlefeld über die wissenschaftlichen Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts und von Rektor F. Dörr in Solingen über die Aufgabe der modernen Philologie in der Gegenwart. Mühlefeld hebt den Mangel wissenschaftlicher Hülfsmittel für den neusprachlichen Unterricht hervor, besonders vermifst er eine Volkskunde, die nach Art der römischen und griechischen Antiquitäten die eigentümlichen Erscheinungen der französischen und englischen Volksentwickelung umfassen müfste. Als die wichtigste Aufgabe für die Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts aber bezeichnet er die Aufstellung einer auf die logischen Unterschiede begründeten Stilistik. Über die Gesichtspunkte, nach welchen ein System der Wortkunde aufgebaut werden könnte, giebt er selber einige feine Bemerkungen.

Dörr bespricht die Anforderungen, welche der neusprachliche Unterricht nach den jetzigen Lehrplänen an Schüler und Lehrer stellt. Zur vollständigen Erreichung dieser Ziele erscheint ihm eine gründlichere pädagogische Vorbildung der Lehrer unentbehrlich und die Errichtung pädagogischer Seminare für neuere Sprachen in Verbindung mit der Universität als das geeignete Mittel.

Berlin. G. Braumann.

Abr. Heufsler, Kurzer Abrifs der deutschen Sprachlehre. 8. Aufl. Basel, Benno Schwabe, Schmeighauserische Verlagsbuchhandlung, 1886. 121 S. 1 M, geb. 1 M 30 Pf.

Wenn ein Buch in 8. Aufl. erscheint, so mufs es mancherlei Vorzüge besitzen, und das ist auch bei der genannten deutschen Sprachlehre entschieden der Fall. Das Buch umfafst eine ziemlich eingehende Wort- und Satzlehre, die letztere ist vielleicht für das Bedürfnis des Schülers etwas zu eingehend. Im ersten Teile werden die einzelnen Wortklassen nach einander behandelt; zu diesem Teile dienen die beiden ersten Hauptabschnitte des Anhangs als Ergänzung; denn darin werden Beispiele zur Deklination und Konjugation gegeben, es findet sich daselbst auch die Aufzählung der unveränderlichen Wortarten. Durchaus praktisch ist in jenem ersten Hauptteil die gelegentliche Hervorhebung solcher Fälle, in denen die Schweizer Mundart (das Buch ist ohne Zweifel vorzugsweise in der Schweiz heimisch) von der Schriftsprache abweicht (vgl. z. B. S. 3 u. 5). Als eine Einzelheit heben wir aus dem ersten Teile noch hervor, dafs es S. 8 (§ 25) heifst, man kann auch zwei verschiedene Eigenschaften des nämlichen Gegen-

standes mit einander vergleichen, und dafs hiezu als Beispiel angeführt wird: der Knabe ist gröfser als stark. Wir bezweifeln, dafs man so sagen kann; vorzuziehen ist jedenfalls: der Knabe ist mehr grofs als stark.

Die Satzlehre ist, wie schon angedeutet, ziemlich ausführlich. Wir heben einzelne Teile derselben hervor, die kürzer gefafst sein könnten. Eine so eingehende Behandlung aller einzelnen Arten von Prädikatsbestimmungen, wie wir sie S. 44 ff. finden, halten wir in einem Leitfaden, welcher der Schule dienen soll, für überflüssig. Zugegeben werden mufs, dafs die Behandlung übersichtlich und klar ist. Vielleicht ist das über die Wortfolge (S. 47) Gesagte unnötig, es sollte mindestens kürzer gefafst werden. Vereinfacht werden könnten auch die Ausführungen über den Substantivsatz S. 53 ff.

In der Lehre vom Adjektivsatz (S. 57) wunderten wir uns, in § 165 die Bemerkung zu finden, dafs dergleichen Sätze auch durch das altertümliche Pronomen so eingeleitet werden können, Beispiel: „Glücklich ist das Volk, so sich auf den Herrn verläfst.“ Diese selten vorkommende Altertümlichkeit in eine Grammatik hineinzusetzen, ist unseres Erachtens nicht billigenswert. — Mit der Einteilung der dann folgenden Adverbialsätze können wir nicht ganz einverstanden sein, da die Adverbialsätze der Weise doch wohl umfassender sind, als dort angenommen wird. Im übrigen hätten wir nichts Besonderes hinzuzufügen und wiederholen nur, dafs das Buch sicherlich in der Schule und für dieselbe ganz gute Dienste leisten wird.

Posen. R. Jonas.

Notices biographiques (Éloges) de Mar. Jean Ant. Nic. Car. Marquis de Condorcet, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences. — Linné. Jos. de Jussieu. Haller. Erklärt von Dr. A. Dronke, Direktor des Realgymnasiums zu Trier, und F. W. Röhr, Rektor der höheren Bürgerschule zu Hechingen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. IV u. 55 S. 75 Pf. (Aus der Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Herausgegeben von E. Pfundheller und G. Lücking.)

Die drei in dem vorliegenden Bändchen enthaltenen kurzen Lebensbilder berühmter Naturforscher des vergangenen Jahrhunderts eignen sich durch ihre edle und geschmackvolle Darstellung, sowie durch ihren anziehenden Inhalt durchaus zur Lektüre auf höheren Schulen, besonders wohl Realschulen. Die Herausgeber haben nach dem Vorwort durch die erklärenden Anmerkungen das Büchlein für die Obertertia bestimmen wollen, womit aber gewifs nicht gemeint sein wird, dafs auf Schulen, welche die Naturwissenschaften besonders berücksichtigen, die Schrift nicht auch auf einer höheren Stufe mit Nutzen, ja vielleicht mit gröfserem Nutzen gelesen werden könnte.

Auffallend ist, dafs, dem angenommenen Gebrauch der Sammlung zuwider, ein kurzer Lebensabrifs des Verf.s Condorcet den Éloges nicht vorausgeschickt ist. Das Leben dieses Mannes und sein Zusammenhang mit den Ereignissen der französischen Revolution, sowie seine Mitarbeit an der Encyclopédie wäre, jedenfalls für reifere Schüler, der Erwähnung wert gewesen, ja auch wohl eine Andeutung über seinen Charakter, um vor dem Irrtume zu bewahren, als seien diese Éloges nur rhetorisch schönfärbende Nachrufe, in denen es mit der Wahrheit nicht genau genommen würde. In dieser Beziehung charakterisiert Gérusez unseren Schriftsteller vortrefflich: „Dans le groupe encyclopédique il faut donner une place distincte à Condorcet, ouvrier de la onzième heure, mais ouvrier infatigable et désintéressé. Condorcet, savant distingué, écrivain de second ordre, est au premier par le cœur. Il a aimé l'humanité avec passion. Il n'eut pas d'autre passion que cet amour; il y consacra, il y sacrifia sa vie, gardant encore des espérances pour l'avenir des hommes, lorsque l'aveuglement de quelques forcenés le réduisit à désespérer de lui-même à l'une des heures les plus sinistres de notre histoire."

Über die Teilung ihrer Arbeit in der Zusammenstellung der Anmerkungen haben die Herausgeber sich nicht geäufsert. Dieselben, besonders einige der sachlichen, scheinen zum Teil selbst für einen Obertertianer wohl überflüssig, z. B. diejenigen, welche die geographische Lage von Bern und Göttingen (S. 31) oder von Tübingen (S. 34) mit geschichtlichen Angaben, die auf die betreffende Stelle keinen Bezug haben, erläutern. Hier und da vermisse ich eine grammatikalische oder lexikalische Unterstützung des Schülers, z. B. S. 21 bei: *lorsqu'il ne faisait que sortir de l'enfance*, S. 33 bei *l'emporta*, S. 35 bei dem von unserem Sprachgebrauche abweichenden Worte *anatomiste*. Auf S. 32, wo Condorcet eine Jugendthorheit Hallers mit einer ebensolchen, die er in dem Éloge Condamines erzählt hat, vergleicht, konnte man wohl erwarten, dafs in der Anmerkung aufser den Angaben über einige wichtige Lebensereignisse Condamines auf diesen Zug Rücksicht genommen wurde. Die Stelle lautet nach der Ausgabe der Éloges des Académiciens ... par Condorcet (Brunswick et Paris, chez Frédéric Vieweg et Fuchs, libraires, 1799) I 228 ff.: „M. de la Condamine raconte que, rencontrant aux eaux de Plombières, un de ses anciens maîtres, il sentit qu'il ne lui avait point encore, pardonné un châtiment injuste qu'il en avait éprouvé cinquante ans auparavant. L'âme des enfants que la triste habitude de l'oppression n'a point encore flétrie, est profondément blessée de l'injustice ..."

Zum Schlusse bemerke ich noch einige Druckfehler, die mir aufgefallen sind: S. 19 *converser* statt *conserver*; S. 38 *ses cadavres* statt *des cadavres*; S. 40 *d'autaut* statt *d'autant*, *d'avantage* statt *davantage*, *qu'il s'est montré* statt *que s'il s'est montré*. Die auf

dem Titelblatte abgekürzten Vornamen des Verf.s hätten unter einander wohl durch Bindestriche verbunden sein müssen.

Bei einer neuen Auflage würden vielleicht noch einige der zahlreichen Éloges Condorcets wie die von D'Alembert, Euler, Vaucanson, Buffon, Franklin, Pascal, wenigstens auszugsweise, hinzugefügt werden können; dann freilich dürfte das Bändchen mehr eine Lektüre für Sekunda sein, für welche Klasse es indessen auch jetzt schon empfohlen werden kann.

Altenburg. W. Kühne.

P. Wessel, Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. Erstes Heft: Das Mittelalter. Erste Periode. Gotha, F. A. Perthes, 1886. 230 S.

„Was uns in dem Geschichtsunterricht not thut, ist eine einfache Gruppierung des Stoffes, Hervorhebung leitender Gesichtspunkte, praktische Auswahl der Details, insbesondere auch Anschaulichkeit der geographischen Verhältnisse. Neben wissenschaftlicher Genauigkeit war auf diese Punkte das Augenmerk des Verfassers vorliegenden Lehrbuches gerichtet.“ Also das Vorwort; aber wie zeigt sich nun die Gruppierung in der Darstellung der Völkerwanderung? In vier Abschnitten werden S. 38—49 die Wanderungen: a) der Westgoten, b) der Vandalen, Alanen, Sueben, c) der Franken, Alemannen, Burgunder, Angelsachsen, d) der Ostgoten erzählt; dann folgt „der Übertritt der germanischen Wandervölker zum Christentum“, dann „die arianischen Königreiche auf weströmischem Boden“. Beim Untergang des (arianischen) Ostgotenreichs 555 ist dann ein grofser Abschnitt gemacht; es endet damit die vorbereitende Periode des Mittelalters, S. 2 „Einleitung“ genannt; es beginnt dann die „erste“ Periode bis zum Untergang der Staufer; erster Abschnitt: „Die Bildung des universalen Frankenreichs“. In diesem wird zuerst die Gründung des Langobardenreichs, dann die Entfaltung des Papsttums durch Gregor d. Gr. und Bonifatius dargestellt, dann die Ausbreitung des Islam; nun endlich S. 79 folgt die „Gründung des Frankenreichs durch Chlodovech“, die schon S. 44 hätten erzählt werden müssen, und die Geschichte der Karolinger, ohne welche die bereits vorher behandelte Wirksamkeit des Bonifatius doch nicht zu verstehen ist. „Einfach“ wird man diese Gruppierung des Stoffes nicht nennen können. Dazu kommt, dafs eine Übersicht derselben in Form einer Inhaltsangabe nicht gegeben ist, und dafs zahlreiche Anmerkungen, in denen der Verf. allerlei, was „dem Bedürfnis allgemeiner Bildung dient“, niedergelegt hat, das Studium des Textes, wenigstens für Schüler, erschweren. Auch die sprachliche Darstellung ist für ein Lehrbuch nicht einfach genug und bisweilen unschön. S. 38: „Die grofse Völkerwanderung, die fast allen Ländern Europas eine andere Bevölkerung gegeben oder der alten eine neue hinzugefügt hat, und deren wichtigstes Ereignis die Ansiedlung germanischer

Völker auf dem Boden des weströmischen Reiches und dessen Vernichtung ist, erhielt ihren ersten Anstofs durch die Hunnen, welche von Asien her durch das Völkerthor zwischen dem Uralgebirge und dem kaspischen Meer um 372 in Europa eindrangen." S. 88: „Karl Martell. Karls Regierung ist ein fortwährender Kampf gewesen zur Wiederherstellung der fränkischen Hoheit in allen Teilen des Reiches und zum Schutze der Grenzen sowohl gegenüber den mohamedanischen Arabern als den im Heidentum verharrenden Friesen und Sachsen, deren Hafs und Kampfeslust gegen die Franken durch die gewaltigen Fortschritte, welche das Christentum unter den stammverwandten Völkern machte, gesteigert wurde."

Der Inhalt dieses Buches ist reichhaltig. Besonders eingehend ist die Entwickelung der Kirche und der Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum behandelt; die Entfaltung der Fürstenmacht in Deutschland während der Bestrebungen der deutschen Könige, die kaiserliche Machtstellung festzuhalten, tritt deutlich hervor. Es erscheint aber nicht richtig, die Begebenheiten und ihre Resultate in solcher Ausführlichkeit dem Schüler bereits fertig in die Hand zu geben; er mufs das im Laufe des Unterrichts allmählich erkennen. Für den Schulgebrauch werden immer die kürzeren Lehrbücher, welche die Begebenheiten übersichtlich zusammenstellen und die Resultate nur andeuten, den Vorzug behalten. Die an mehreren Stellen hineingedruckten geographischen Skizzen können das Studium des historischen Atlas nicht überflüssig machen. Dagegen ist das Buch für den Gebrauch des Lehrers zu empfehlen, da es auf gründlichen Studien über Kirche und Staat des Mittelalters beruht und stets bestrebt ist, Ursachen und Wirkungen klarzulegen. Als Probe sei die Stelle S. 131 über das römische Kaisertum deutscher Nation mitgeteilt: „Das deutsche Kaisertum mit seinen universalen Bestrebungen reicht bis zur Mitte des 13. Jahrh. (bis zum Untergang der Staufer). Die glorreichen Kämpfe, die für dasselbe geführt wurden, gaben dem deutschen Volke einen ungemeinen Aufschwung, erzeugten in ihm das Gefühl der Macht und Gröfse und begründeten das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit aller einzelnen Glieder des deutschen Reiches fester. Freilich überstieg die kaiserliche Aufgabe die Kraft gewöhnlicher Herrscher, verwickelte das deutsche Königtum in eine unabsehbare Reihe von Kämpfen fern von der Heimat und verlegte den Schwerpunkt seiner Thätigkeit aufserhalb der deutschen Grenzen. Die indes zunehmende Ausbildung der territorialen Gewalten untergrub die Macht und Einheit des deutschen Reiches, ohne welche die kaiserlichen Ansprüche wiederum nicht zu verwirklichen waren. — Seinem Wesen nach ruhte das Ansehn des Kaisertums vorzugsweise auf der Leitung und Schirmung der Kirche, und infolge der inneren Politik, die Otto I. eingeschlagen hatte, seine Kraft wesentlich auf der

Herrschaft über die deutschen und italienischen Bistümer. Als es jene Leitung teils aufgab teils durch die Ungunst der Verhältnisse verlor und in dem um die Weltherrschaft ausbrechenden Kampf mit dem Papsttum die sichere Herrschaft über die Bistümer einbüfste, ward seine Machtstellung erschüttert." Auf diese Einleitung folgt die spezielle Darstellung der Kaisergeschichte von 962—1056, dann eine Übersicht über die inneren Zustände des Reiches (die Stände, die Fürsten, das Königtum), dann ein neuer Abschnitt: Erhebung des Papsttums, Investiturstreit.

Das vorliegende Heft führt die Darstellung bis zum Untergang der Staufer und schliefst mit einer zusammenfassenden Übersicht der Kreuzzüge, von welchen freilich vorher schon öfters die Rede gewesen ist. Man darf der Fortsetzung mit Interesse entgegensehen.

Lübeck. Max Hoffmann.

Oscar Schwebel, Die Sagen der Hohenzollern. Zweite, stark vermehrte Auflage. Mit einer Abbildung der Burg Hohenzollern. Berlin, Liebelsche Buchhandlung. (Die Vorrede des Verf.s ist datiert vom Okt. 1886.) XIV u. 452 S. Elegant geheftet 5 M. In Prachtband mit Goldschnitt 6 M.

Zu derselben Zeit, wo Professor L. Schmid in Tübingen in den historischen Forschungen über die höchst dunkle Vorgeschichte der Hohenzollern zu einem erfreulichen Fortschritt gelangt ist, erscheinen diese Arabesken um die Geschichte des Hauses in erweiterter Gestalt. O. Schwebel hat sich die verdienstvollen Arbeiten Schmids, besonders für seinen ersten, anziehend und gut geschriebenen, Abschnitt über Berg und Burg Hohenzollern, von der eine hübsche Abbildung beigegeben ist, nicht entgehen lassen. Auch im zweiten Kapitel: „Stammessagen der Hohenzollern" zeigt er sich mit der einschlägigen Litteratur wohl bewandert. Dafs er darin aber durchblicken läfst, die Sage von der Abstammung der Hohenzollern aus Italien sei nicht ganz zu verwerfen, „der Sage liege stets irgend eine Thatsache zu Grunde", geht doch wohl etwas zu weit. Dafs man es 1415 oder unter Albrecht Achill geglaubt hat, ist wenig beweiskräftig. Auf diese beiden allgemeineren Kapitel folgen nun einzelne Sagen, die alle gewandt erzählt und unmittelbar aus den ältesten Überlieferungen geschöpft sind. Es ist so vieles darin, was zur Belebung des Geschichtsunterrrichtes beitragen kann, dafs das Buch den Amtsgenossen nicht warm genug empfohlen werden kann.

Berlin. F. Wagner.

Werner Hahn, Odin und sein Reich. Die Götterwelt der Germanen. Berlin, L. Simion, 1887. XVI u. 347 S. 8.

In meiner Besprechung von Ferdinand Schmidts „Der Götterhimmel der Germanen" (in dieser Zeitschr. oben S. 152 ff.) hatte

ich darauf hingewiesen, dafs ein Bearbeiter der germanischen Mythologie für die Jugend den Stoff, den die Edda bietet, völlig frei und selbständig gestalten müsse, etwa unter dem Gesichtspunkte der Welttragödie von dem goldenen Zeitalter, von dem einreifsenden sittlichen Verderben, dem Untergange und der Erneuerung der Götterwelt. „In ihr mufs jede Götterperson fest charakterisiert werden, hiefs es dort, und ihre bestimmte Stelle erhalten, und die Kunst besteht darin, die für diese sittliche Idee wesentlichen Züge in der Überlieferung zu finden und zu einem den Geist derselben treu wiedergebenden plastischen Bilde zu vereinigen.“ Alles aber müsse einfach und schlicht nach Märchenart erzählt werden ohne Betrachtungen und Deutungen, müsse lediglich durch seinen poetischen Gehalt wirken. Dieser Wunsch war erfüllt, noch ehe er ausgesprochen war; denn fast gleichzeitig erschien das vorliegende Buch von Werner Hahn, welches den Ideen des Referenten im wesentlichen durchaus entspricht. Hat der Verfasser auch nicht die Darstellung der Welttragödie zum leitenden Gesichtspunkt gemacht, so hat er doch eine verwandte Idee in den Mittelpunkt des Ganzen zu rücken verstanden: die Entwickelung des Charakters Odins. „Die Aufgabe, deren Lösung ich versuchte“, sagt der Verfasser, „bestand darin, den tragischen Verlauf, zu welchem Odins Charakter den Anlafs giebt, in den Bildern des Mythus objektiv vorzuführen.“ Und diesen Verlauf skizziert er folgendermafsen: „Im Gefühl glücklicher Kraft und ungehinderten Einvernehmens mit der umgebenden Welt beginnt Odins Leben. Bald aber legt die Erfahrung dem klarer werdenden Geiste Enttäuschungen und Entsagungen auf. Zur Selbstbethätigung des Willens rafft Odin sich auf; Leidenschaft und mangelnde Einsicht verwickeln ihn in Fehltritte, deren Folgen ihn beengen und innerlich stören. Trost sucht er in der Erhebung über den Augenblick, im Recht- und Wahrheitsuchen. Er wird gekräftigt, neue Ziele, Ruhmes- und Ehrenziele zu erfassen. Er schwelgt in Poesie und Erkenntnis, in jeder Art von geistigem Genufs. Aber die Vergangenheit des Lebens drängt ihm trübe Einflüsse auf. Widersprüche haften zersetzend an ihm äufserlich und innerlich: äufserlich in Loki, dem Verbündeten der Vorzeit, und in einem seiner Söhne Hödur, innerlich in der Leidenschaftlichkeit seiner eigenen Antriebe: so kann das Glück, das er sich gebaut hat, Bestand nicht haben. Das Verhängnis, das über ihn kommt, mufs er als Verschuldung, die er auf sich geladen hat, erkennen. Darüber wird er unsicher. Aus Überhebung gerät er in Schwäche. Da zerfällt ihm die Welt, die er aufgebaut hat. Da verfällt er seinem Schicksal. Selbstbewufst geht er dem Nichtsein entgegen.“

Das klingt nun freilich sehr konstruiert, und der Verf. gesteht selbst zu, dafs ihm der Faustcharakter dabei vorgeschwebt habe, den er eine Wiedergeburt des mythischen Odin nennt. Aber die Art, wie

der Verf. diesen Grundgedanken zur Anschauung bringt, läfst uns niemals „die Absicht merken und verstimmt werden.“ Die einschlägigen Partieen der Edda sind ohne Rücksicht auf Alter und Entstehung lediglich nach ihrer Bedeutung für den angegebenen Gedanken geordnet, knappe Bindeglieder dazu erfunden, die symbolischen Beziehungen vieler Namen geschickt durch Verdeutschungen angedeutet, und alle jene psychologischen Beziehungen werden nur durch leise andeutende Motive eingeflochten. Die Einzelerzählungen behalten in ihrer musterhaften Darstellung ihren originalen Wert, die mythischen Gestalten treten plastisch hervor, sodafs auch besondere Cyklen von Göttersagen für die Jugend daraus entnommen werden könnten. — Eine Reihe von Anmerkungen und Erläuterungen, welche das Namenregister begleiten, enthalten diejenigen näheren Hinweise und Erklärungen, welche im Interesse der einheitlichen Gestaltung der Erzählung im Texte keinen Platz finden konnten. Ihnen ist u. a. die oben gegebene Skizze von Odins Charakterentwickelung entnommen; hervorzuheben ist auch die wiederholt geltend gemachte klare Bezeichnung des Unterschiedes zwischen der germanischen und griechischen Ideeenwelt und der vorbereitenden Bedeutung der ersteren für das Christentum.

Auf wissenschaftliche Fragen gehe ich nicht ein, da der Verf. mit Recht die kritische Untersuchung der Eddaüberlieferung als gleichgültig für seinen Zweck. bezeichnet. Im Vorwort berührt er diese Fragen, indem er gegen die dänischen Kritiker Bugge und Bang polemisiert. Leider scheint er neben seinem eigenen keineswegs mafsgebenden früheren Werke („Edda“ 1872) Müllenhoffs durchschlagende Zurückweisung jener Kritik im 5. Bande seiner Altertumskunde nicht beachtet zu haben. Unwesentlich ist es auch, ob man die Beziehungen der einzelnen Mythen, wie wir sie hier finden, gelten lassen will oder nicht; genug, dafs die Erzählungen an sich dem Originale entsprechend treu wiedergegeben werden. Ob es nicht noch angemessener gewesen wäre, statt des persönlichen Moments in Odins Charakter das sachliche des in der Gier nach dem Golde begründeten Weltverhängnisses hervortreten zu lassen, das ist eine Frage, die nur durch einen anderen Versuch nach dieser Seite hin beantwortet werden könnte. Einen Vorteil aber würde eine derartige Behandlung sicher auch darin haben, dafs es leicht wäre, den Wälsungenmythus hineinzuziehen, den wir bei Hahn ungern vermissen. Vorläufig jedoch wollen wir uns mit dem Vorhandenen begnügen, und damit sei dieser erste beachtenswerte Versuch, die germanische Mythologie wirklich populär zu machen und ihr neben der griechisch-römischen eine berechtigte Stelle in der Schule und überhaupt unter der Jugend zu sichern, bestens empfohlen.

Schöneberg bei Berlin. G. Boetticher.

---

1) **Karl Böttcher, Die Methode des geographischen Unterrichts.** Abdruck aus den Verhandlungen der elften Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreufsen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886. VI u. 146 S. 2,40 M.

2) **Johannes Gelhorn, Zur Methodik des geographischen Unterrichts.** Leipzig, Gustav Fock, 1886. 34 S. 1 M.

3) **Richard Lehmann, Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts.** Halle a. S., Tausch & Grosse, 1885 u. 1886. Heft 1—3. 192 S. Jedes Heft 1 M, Gesamtpreis 6 M.

Dafs die Ansichten über die Methode des geographischen Unterrichts noch sehr mannigfaltige sind, bezeugt Böttcher sowohl wie Gelhorn, und beide beweisen es an ihrem Teile, indem sie selbst recht weit auseinander gehen. Wird G. noch von der Hochflut der geographischen Anforderungen an die Schule getragen, indem er z. B. als Ziel des geographischen Zeichnens aufstellt: „Die Schüler sollen am Ende des Unterrichts imstande sein, von Erdräumen frei nach dem Gedächtnis eine Skizze zu entwerfen, die vor allem korrekt sein mufs" (S. 30), — so zeugt B. für ein stark einsetzendes Ebben, indem er ganz im Gegensatze zu jener Auffassung alle ihm bekannten Zeichenmethoden (und es sind dies die meisten) als überbürdend und unzweckmäfsig verwirft und das Zeichnen des Lehrers nur dann verlangt oder gestattet, „wenn die zur Verfügung stehenden Anschauungsmittel zur Erweckung und Einprägung klarer geographischer Vorstellungen nicht ausreichen" (S. 141). Nach ihm sind die Schüler zum Nachzeichnen in diesem beschränkten Umfange auch dann erst anzuhalten, wenn sie imstande sind, jene Skizzen mit einiger Leichtigkeit, und vor allem richtig zu entwerfen, also jedenfalls nicht in den untersten Klassen. Nun sind allerdings die das ausgedehnte Zeichnen befürwortenden Gründe G.s den auf eingehende Darlegung fufsenden ablehnenden B.s keineswegs gewachsen, aber der letztere geht doch wohl zu weit, denn auch aus den besten Karten läfst sich noch manches herausheben und vom Schüler mit Nutzen nachzeichnen. Freilich das Verlangen, dafs die Schüler Kartenskizzen ganz frei aus dem Gedächtnis entwerfen sollen, scheint sich immer mehr zu einem verlorenen Posten zu gestalten. Auch die Gründe, welche B. für die Einschränkung des Unterrichtsstoffes anführt, sind im ganzen sehr geeignet zu überzeugen. Indem er sich eng an die ministeriellen Lehrpläne vom 31. März 1882 anschliefst, stellt er die Kenntnis der Karte (S. 4) als das Hauptziel des Unterrichts hin, ohne jedoch deshalb in dürre Topik zu verfallen, denn zur Verknüpfung und Befestigung der Thatsachen will er doch die Heranziehung von mancherlei anderen Gesichtspunkten gelten lassen. Ob dabei nun Fächer wie die Meteorologie ganz aus dem Unterrichtsplane auszuschalten sind, darüber läfst sich reden, aber der Aufstellung, „dafs zusammenhängende Lehrvorträge über Kapitel aus der allgemeinen Erdkunde zu verwerfen und dafs nur die Ergebnisse

derselben bei der Charakteristik der einzelnen geographischen Objekte zu verwerten seien" (S. 18), mufs ich doch die oft geäufserte Ansicht entgegenstellen, dafs ohne zusammenhängende Entwickelung — sie sei so kurz, wie sie wolle — die Ergebnisse der allgemeinen Erdkunde disiecta membra von geringem Werte für den Unterricht sind. Unter andern verwirft sodann B. das Zurückdrängen der politischen Geographie, will er Namen wohl mit mafsvoller Auswahl, aber nicht wie die Zahlen nach Mafsgabe eines allgemein gültigen Kanons gelernt wissen, und die Heimatskunde erklärt er (ebenso G.) für die einzig mögliche Eingangspforte zur Erdkunde. Da er nun trotz seiner mannigfachen Einschränkungen keineswegs dem Ziele zusteuert, die Schulgeographie auf einen niedrigeren Standpunkt herabzudrücken, so sollten die Lehrer der Geographie es sich doch nicht verdriefsen lassen, seine vielseitige und gründliche Arbeit trotz ihres grofsen Umfanges zu lesen. Sie verdiente es schon um der hübschen These willen: „Es ist im höchsten Grade erwünscht, dafs den geographischen Lehrern durch Erteilung von Eisenbahnfreikarten die Möglichkeit verschafft werde, durch eigene Anschauung klare geographische Vorstellungen zu erlangen" (S. 141).

Der Satz, welchen Gelhorn als Zielbestimmung des geographischen Unterrichts aufstellt, ist viel zu wenig bindend, denn unter die Worte: „Kenntnis der physischen, biologischen und Anthropogeographie unter dem leitenden Gesichtspunkte der Wechselbeziehungen der sechs Naturreiche unter einander und zur Erdoberfläche, sowie ihrer ursächlichen Beziehung zu den Himmelskörpern (Sonne, Mond)" (S. 3) — kann man die ganze Fachgelehrsamkeit etlicher Universitätsprofessoren unterbringen. Jenem Ziele entsprechend will der Verf. so ziemlich alles, was B. vom Unterrichte ausschliefst, erst recht behandelt wissen, und seine methodologischen Ausführungen verbreiten sich über eine Menge von Gesichtspunkten, die man verwerten könnte, um den Unterricht nutzbar und anziehend zu gestalten, und zwar treten diese Gesichtspunkte so zahlreich auf, dafs sie den Rahmen des blofsen Beispiels weit überschreiten. Sie enthalten indessen manche benutzenswerten Winke.

Lehmanns „Vorlesungen" sind nicht etwa eine wörtliche Wiedergabe wirklich gehaltener Lehrvorträge, sondern der Verf. beansprucht für die letzteren ausdrücklich das Recht, den Stoff ausführlicher und eingehender besprechen zu dürfen, so dafs diese Hefte bei den wirklichen Vorträgen als Leitfaden benutzt werden könnten. Sie sind aber auch an sich für den Leser ausführlich genug, denn es ist nicht eben wahrscheinlich, dafs der Verf. mit den in Aussicht genommenen sechs Heften seinen Stoff bewältigen wird. Während die pädagogisch-didaktische Seite der Frage im II. Teile besprochen werden soll, behandeln die drei bis jetzt erschienenen Hefte die Hülfsmittel des Unterrichts und zwar nach einer Einleitung

von 8 Seiten: 1) die Naturaliensammlungen, 2) Modelle und Reliefs, 3) Bilder, und gelangen mit den Karten (4) noch nicht ganz zum Abschlufs. Nach dem, was bis jetzt vorliegt, kann man den ersten Teil als eine kleine zum Nachschlagen trefflich sich eignende Encyklopädie der erdkundlichen Unterrichtsmittel bezeichnen, in welcher diese nicht nur aufgezählt und besprochen, sondern worin auch Anleitungen zu ihrer Herstellung gegeben werden. So findet sich S. 149 ff. eine sehr schätzenswerte Einführung in die Herstellung der Karten, und ebenso wird man durch L.s Anweisung recht hübsch in stand gesetzt, eine Reliefkarte anzufertigen. Nach seiner Meinung ist es aber auch „durchaus nicht absolut unausführbar“, in den Unterklassen der höheren Lehranstalten das Modellieren einfacher Formen mit Pappe oder gar mit Thon im Unterrichte von den Schülern selbst vornehmen zu lassen; ja er hält dies für so wenig unausführbar, dafs er der Besprechung des dabei einzuschlagenden Verfahrens einen halben Bogen widmet. Hat es schon jemand versucht? — Hoffentlich entschliefst sich der Verf., der sich einer beneidenswerten Litteraturkenntnis rühmen darf, dazu, dem Kartenkapitel eine Übersicht des brauchbaren Kartenstoffes nach Art eines Wörterverzeichnisses mit kurzen Bemerkungen über die Eigenart der einzelnen Karten anzuhängen. Eine solche handliche Übersicht würde gewifs manchem, der mit der Neuanschaffung von Schulkarten zu thun hat, sehr willkommen sein.

4) Ferdinand Hirts geographische Bildertafeln. III. Teil: Völkerkunde. I. Abteilung: Völkerkunde von Europa, mit 300 Holzschnitten nach Originalzeichnungen auf 30 Tafeln und einem kurzen erläuternden Text. Herausgegeben von A. Oppel und A. Ludwig. F. Hirt, Breslau, 1886. 5,50 M.

Neben den beiden Herausgebern weist der Umschlag eine stattliche Reihe von Namen von Mitarbeitern auf, welche durch ihre schon länger bekannten Leistungen auf den einzelnen in diesem Anschauungswerk vereinigten Gebieten die Gewähr dafür geben, dafs das Gebotene nicht allein schön, sondern auch zuverlässig ist. Die Auswahl der darzustellenden Gegenstände war angesichts der sich darbietenden Menge derselben wahrlich nicht leicht zu treffen, aber Verleger und Herausgeber haben diese schwierige Aufgabe mit Erfolg gelöst. Die Bilder, welche Orts- und Landschafts-Darstellungen, kirchliche, ländliche und städtische Bauten, Kleidungs- und Stammestypen, Beschäftigung und Erwerbsarten der Bevölkerung, öffentliche und Familienfestlichkeiten zum Gegenstande haben, sind so trefflich entworfen und so trefflich ausgeführt, dafs dagegen einzelne kleine Ausstellungen durchaus nicht ins Gewicht fallen. So sind einige Bestandteile des „friesisch-sächsischen“ Hauses (54, c) nicht richtig wiedergegeben worden. „Friesisch-sächsisches Haus“ darf man überhaupt nur cum grano salis sagen, denn die Bauten der beiden Stämme weisen doch manche Ver-

schiedenheiten auf, und das hätte, wenn auch nicht im Bilde, so doch im Begleitworte (S. 3) berücksichtigt werden sollen. Wenn dieses Begleitwort indessen ein erschöpfendes hätte werden sollen, so würde es zu einem umfangreichen Bande angeschwollen sein; so wie es auf 29 Grofsfolioseiten vorliegt, leistet es in der That das Mögliche. Es erläutert die Bilder und macht auf das aufmerksam, was sie nicht vollständig ausdrücken können.

Der vorliegende Teil ist wie die beiden früheren (I. allgemeine Erdkunde, II. typische Landschaften), welche er an Sorgfalt der Auswahl noch übertrifft, ein wertvolles Hülfsmittel des erdkundlichen Unterrichts. Dem Übelstande, dafs die Bilder wegen ihres kleinen Umfanges sich nicht zum Vorzeigen vor der ganzen Klasse eignen, könnte dadurch abgeholfen werden, dafs man die einzelnen Tafeln auf Pappe klebte und sie dann herumreichte oder sie, namentlich in solchen Anstalten, die so glücklich sind, ein eigenes erdkundliches Unterrichtszimmer zu besitzen, in geeigneter jeweiliger Auswahl an den Wänden aufhinge.

Dieser I. Abteilung des III. Teiles sollen noch zwei andere Abteilungen folgen, welche die übrigen Erdteile und die Polargebiete behandeln werden.

Hannover-Linden. E. Oehlmann.

---

1) R. Leuckart und H. Nitsche, Zoologische Wandtafeln zum Gebrauche an Universitäten und Schulen. Kassel, Theodor Fischer.

Obgleich ich annehmen mufs, dafs diese Wandtafeln nur wenigen Lehrern der Naturwissenschaften bisher unbekannt geblieben sein dürften, so will ich es doch nicht unterlassen, in dieser Zeitschrift dieses ausgezeichnete Unterrichtsmittel zur Anschaffung angelegentlichst zu empfehlen. Einzelne Tafeln, z. B. den Gorilla, den Koloradokäfer, den Tintenfisch, die Edelkoralle u. s. w. darstellend, können selbst in Volksschulen verwendet werden. Ein besseres Lehrmittel bei so billigem Preise — jede Lieferung, drei grofse Tafeln enthaltend, kostet 6 Mark — läfst sich kaum denken. Wenn ein Gelehrter von der Bedeutung, wie sie Leuckart unter den Zoologen besitzt, sich an der Herausgabe eines solchen Lehrmittels beteiligt, so kann man von vornherein annehmen, dafs nur Vorzügliches geboten wird. Bis jetzt sind 19 Lieferungen erschienen, die von bekannten Spezialforschern wie Chun, Marshall, Loofs, Krieger u. a. eigenhändig gezeichnet sind. Im Interesse der Förderung des zoologischen Unterrichts und auch im Interesse des Verlegers, der keine Kosten scheut bei der Herstellung dieser Tafeln, wäre zu wünschen, wenn die in den Schulen verwendbaren Tafeln angeschafft würden. Es würde sich vielleicht empfehlen, von manchen Tafeln besondere Ausgaben für höhere Schulen zu veranstalten, da sich auf denselben Objekte abgebildet finden, die man im Unterricht nicht besprechen kann; aufserdem würde die Tafel dadurch für den Schulgebrauch wesentlich vereinfacht.

2) **Th. Eckardt, Naturgeschichtliche Wandtafeln.** Unter Mitwirkung von **M. Wilckens, C. Rothe, Laurenz Mayer** und anderer namhaften Fachmänner. Wien, Eduard Hölzel, 1887.

Auch diese Wandtafeln, von denen bis jetzt vier, das Pferd, das Hausrind, den Seidenspinner und die Honigbiene darstellend, erschienen sind, können zur Anschaffung warm empfohlen werden; sie bilden gewissermafsen eine Ergänzung zu den Wandtafeln von Leuckart und Nitsche, da sie solche Tiere und deren inneren Bau darstellen, die auf diesen Tafeln bis jetzt nicht abgebildet worden sind. Die Ausführung der Zeichnungen ist eine wahrhaft künstlerische. Die vier Tafeln kosten unaufgezogen 9,60 Mark. Es werden auch einzelne Blätter ohne Preiserhöhung abgegeben.

Leipzig. F. Traumüller.

H. Seeger, Die Elemente der Geometrie für den Schulunterricht bearbeitet. Mit 6 Figurentafeln. 3. Auflage. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung, 1887. 211 S. 2,40 M.

Das vorliegende Lehrbuch erscheint bereits in 3. Auflage, die früheren sind uns nicht bekannt geworden. Doch hat es, wie wir zufällig neuerdings gehört, nicht blofs in dem engeren Vaterlande des Verf.s, sondern auch bereits in Hannover und wahrscheinlich, wie die mehrfachen Auflagen beweisen, auch anderwärts die Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Wir wollen uns daher nur ganz kurz auf die Hervorhebung und Beurteilung der eigentümlichen Behandlung des Verf.s einlassen. Er sagt: Die Elementargeometrie will nicht eine Geometrie des Dreiecks oder des Sehnenvierecks oder des Kreises sein, sondern den Schüler mit den Grundzügen der Kongruenz-, Ähnlichkeits- und Kollineationslehre und mit den am nächsten liegenden Anwendungen dieser drei Lehren bekannt machen. Daher geht der Verf. darauf aus, diese allgemeinen Grundzüge festzustellen und erst dann aus ihnen die Eigenschaften der einzelnen Figuren abzuleiten. Allerdings ist er genötigt, im ersten Buche, welches die geometrischen Grundgebilde bespricht, nicht blofs die Sätze vom Winkel und parallelen Linien, sondern auch die Sätze von der Winkelsumme des Polygons und von dem Zusammenhang der Seiten und Winkel eines Dreiecks und dann auch noch im zweiten Buche die Sätze von der Kongruenz zweier Dreiecke vorauszuschicken. Dann aber giebt er die Fundamentalbeziehungen für kongruente Systeme und zwar, je nachdem sie gleichartig oder ungleichartig konstruiert sind, ebenso die für das centrische und für das symmetrische System. Ähnlich verfährt er in der Ähnlichkeitslehre, dafs er zunächst die Proportionen zwischen Strecken, Winkeln und Flächenräumen und die Ähnlichkeitssätze zweier Dreiecke aufstellt und dann die Fundamentalbeziehungen ähnlicher Systeme angiebt. Von der Kollineationslehre ist nicht die Rede; dagegen sind Bruchstücke aus der neueren Geometrie hinzugefügt.

Fragen wir nun, ob dies Verfahren für den Schulunterricht das zweckmäfsige sei, so glauben wir dies verneinen zu müssen. Der didaktische Grundsatz, den z. B. Reidt mehrfach hervorhebt und der mit Recht als solcher anerkannt ist, verbietet im Anfangsunterricht vom Allgemeinen auszugehen und daraus das Besondere abzuleiten. Für die Wissenschaft, aber nicht für den Unterricht ist dies der geeignete Weg. Insofern können wir es nicht empfehlen, denselben für den Schulunterricht einzuschlagen. Wohl aber wird es durchaus angemessen sein, bei einer Wiederholung der Planimetrie in der obersten Klasse, die eben nicht eine wörtliche Wiederholung des früher Erlernten sein darf, sondern dies von einem allgemeinen Gesichtspunkte zu betrachten lehren soll, auf diese Weise zu verfahren, dafs man die allgemeinen Grundzüge an die Spitze stellt und zeigt, wie sich aus ihnen das Besondere ergiebt. Nun ist es ja anderseits richtig, dafs man nicht alle besonderen Fälle aus einem verkehrten Streben nach Vollständigkeit aufführen wird, sondern nur diejenigen, die von besonderer Wichtigkeit sind und leichte und weite Anwendung gestatten. Es ist eben das unbestreitbare Verdienst des Euklid, welches ihm trotz der scheinbaren Willkür in der Anordnung des Stoffes eine so lange und ausschliefsliche Herrschaft gewährt hat, dafs er in jener Beziehung eine so geschickte Auswahl des Notwendigen getroffen hat. — Einen sehr bedeutenden und wertvollen Teil des Buches nimmt die Behandlung der Aufgaben ein. Dafs der Verf. die geometrischen Örter besonders hervorhebt, wird allgemeine Billigung finden. Nur erscheint uns die Anzahl von 33 geometrischen Örtern gar zu grofs und der Übersicht zu entbehren.

Auf Einzelnes wollen wir nicht eingehen. Nur gegen die von dem Gewöhnlichen abweichende Bedeutung des Wortes Grenze müssen wir uns erklären. Bei Gelegenheit des irrationalen Verhältnisses S. 66 sagt er: Zwei solche Näherungswerte eines irrationalen Verhältnisses, von denen der eine kleiner, der andere gröfser als dessen wahrer Wert ist, nennen wir zwei Grenzen desselben; der kleinere heifst die untere, der gröfsere die obere Grenze. — Die Grenze ist aber stets als das Feste zu denken, dem sich das Veränderliche entweder wachsend oder abnehmend nähert. So sind nicht ein ein- und ein umgeschriebenes Vieleck Grenzen für den Kreis, sondern umgekehrt der Kreis ist die Grenze, bis zu welcher das umgeschriebene Vieleck abnehmen, das eingeschriebene wachsen kann. Die Tangente von einem Punkte ist die Wachstumsgrenze für den äufseren Abschnitt einer Sekante und die Verminderungsgrenze für die ganze Sekante. Freilich kann es auch eine obere und eine untere Grenze geben, aber nicht im Sinne des Verf.s; so sind $+1$ und -1 die obere und untere Grenze für den Sinus eines Winkels.

Die Ausstattung ist tadellos.

Züllichau. W. Erler.

F. W. Sommerlad, Ausgewählte Gleichnisse Jesu. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Giefsen, E. Roth, 1887. VI u. 184 S. 8.

Nach einer einleitenden Besprechung des Begriffes „Gleichnis" (παραβολή) und nach eingehender Beantwortung der Frage, welche religiöse Bedeutung der Gleichnisrede im ganzen beizumessen; endlich nach Vorausschickung einer Belehrung über das Wesen des Reiches Gottes kommt der Verfasser auf den eigentlichen Gegenstand seiner Aufgabe, die Erklärung ausgewählter Gleichnisse Jesu. Er giebt zunächst den Text des Gleichnisses und fügt daran in je drei gesonderten Abschnitten: 1) die Wort- und Sacherklärung, 2) die Besprechung der Veranlassung des Gleichnisses und des ihm zu Grunde liegenden Zweckes, 3) die Auslegung, welche nach sorgfältiger Erläuterung des dem Gleichnis zu Grunde liegenden religiösen Gedankens in eine erbauliche Anwendung desselben auf das Leben ausmündet.

Gegen die vom Verfasser getroffene Auswahl wird sich Wesentliches nicht einwenden lassen; Refernt hätte gewünscht, dafs auch das Gleichnis vom ungerechten Haushalter, Lucas 16, das der Erklärung einige Schwierigkeiten bietet, Berücksichtigung gefunden hätte. Die gebotenen Erläuterungen anlangend, giebt der Inhalt von Punkt 2: Veranlassung und Zweck des Gleichnisses, zu Bedenken Anlafs. Denn wenn schon hier vom Zwecke des Gleichnisses die Rede ist, so wird damit ein Teil der Auslegung, welche dem dritten Abschnitt vorbehalten bleiben soll, vorweggenommen, ja, genau genommen, wird der ganze Inhalt dieses Abschnittes vorausgesetzt. Denn von einem Zwecke des Gleichnisses kann doch füglich erst die Rede sein, wenn die Deutung desselben gefunden ist. Dazu kommt ein anderes. Die allgemeine Veranlassung zum Aussprechen des Gleichnisses liegt in dem Zwecke, welchen Christus mit demselben im Auge gehabt hat; welche besonderen Umstände aber ihm diesen Zweck nahe gelegt haben, das entscheiden zu wollen, wird in vielen Fällen eine unlösbare Aufgabe sein. Den Anlafs zum Aussprechen des Gleichnisses vom Fischernetz soll nach der Meinung des Verfassers der Umstand hergegeben haben, dafs Christus eben vom Meere nach seiner Wohnung zurückgekehrt ist; aber wenn das Gleichnis selbst hier keine Entscheidung trifft, welchen Anhalt besitzt die Erklärung, um sich hier Gewifsheit zu verschaffen?

Die etwas breite Art, mit welcher der Verf. seinen Gegenstand behandelt, läfst es nicht gerade wünschenswert erscheinen, dafs das Buch einem Schüler oder einer Schülerin in die Hände gegeben werde; dem Lehrer aber, welchem es um eine rasche Orientierung über das zur Erklärung der Parabeln notwendige Material und um eine Anregung zu tieferer Erforschung ihres reichen Inhaltes zu thun ist, wird das Buch gute Dienste leisten.

Berlin. A. Scholkmann.

Jaro Pawel, Anleitung zur Erteilung des Turnunterrichtes an den österreichischen Realschulen und an den mit ihnen verwandten Lehranstalten. Auf Grund des Lehrplanes bearbeitet. 1. Teil. 1. Klasse. Wien, Alfred Hölder, 1886. VI u. 262 S. 2,80 M.

Ref. zog sich, als er es vor einigen Jahren ablehnte, in diesen Blättern eine eingehendere Besprechung eines Buches, das Turnlehrern, Turnwarten, Vorturnern gewidmet war und für Schul- und Vereinsturnen gleich brauchbar sein sollte, zu beurteilen, den gerechten Zorn des Verf.s zu. Nun scheint sich aber doch mehr und mehr die Überzeugung Bahn zu brechen, dafs sich Eines nicht für Alle schickt und dafs Turnbücher eben so gut ihrem besonderen Zwecke angepafst werden müssen wie andere. Das Turnen an höheren Schulen mufs eben von anderen Gesichtspunkten aus geleitet werden wie das an Volksschulen. Wenn es nun durchaus notwendig ist, immer neue Anleitungen zur Erteilung des Turnunterrichtes drucken zu lassen, so müssen die Herren Verf. sich schon dazu bequemen, den Zweck, den sie verfolgen, genau und deutlich anzugeben. Bei dem vorliegenden Buche ist dies durchaus der Fall. Es ist für die Anstalten bestimmt, welche wir bei uns „höhere“ zu nennen pflegen, während sie in Österreich „Mittelschulen“ heifsen. Es behandelt seinen Gegenstand in der ausführlichsten und gründlichsten Weise; denn dieser Band von 262 Seiten beschäftigt sich nur mit dem Turnunterricht der ersten Klasse, d. h. nach der bei uns üblichen Terminologie, mit dem in Sexta. Allerdings wird ein ziemlich grofser Teil des Bandes für die allgemeinen Erörterungen in Anspruch genommen. Dabei wird überall der in Österreich bereits vorhandene, offiziell ausgearbeitete Lehrplan, der grofse Anerkennung verdient und dem planlosen Experimentieren auf diesem dafür so geeigneten Gebiete ein Ende gemacht hat, zu Grunde gelegt. Mit sicherer Hand gruppiert der Verf. die elementaren Übungen nach dem vorliegenden Rahmen und unterstützt seine klare und deutliche Auseinandersetzung durch gut ausgeführte Zeichnungen. Für Anfänger wird diese Anleitung jedenfalls grofsen Nutzen bringen.

Berlin. F. Wagner.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

24. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner Dienstag den 12. April 1887 zu Köln.

Dir. Jäger (Köln) als Vorsitzender des Vereins eröffnete die Versammlung mit der Begrüfsung der 108 erschienenen Mitglieder, unter denen sich auch die beiden Schulräte Dr. Höpfner und Dr. Deiters aus Koblenz befanden, und gab dann einen hochinteressanten Bericht über die Entstehung, Entwickelung und Schicksale des Vereins, der sein 25. Lebensjahr beendet habe. Ihm, der in diesen 25 Jahren stets regen Anteil an dem Verein genommen habe, werde dadurch in etwas die schwere Aufgabe erleichtert, aus der reichen Fülle des Materials den Anwesenden in kurzer Zeit ein ungefähres Bild von dem zu geben, was in diesen 25 Jahren in der rheinischen Lehrerwelt geschehen sei. Im Frühjahr 1862 sei von zwei Kollegen aus Wesel, dem jetzigen Direktor der Frankeschen-Waisenhaus-Stiftungen zu Halle Frick und dem Oberlehrer Müller, die Anregung zur Stiftung eines Vereins ausgegangen, welcher durch Unterstützung der Kollegen von Mörs, Cleve und Essen in Xanten eine vorläufige Gestaltung gefunden und dann durch Hinzuziehung namhafter Persönlichkeiten am 19. Oktober 1862 in Mülheim a. d. Ruhr unter dem Vorsitz des Direkt. Kern mit einer Zahl von 50 Mitgliedern konstituiert worden sei. Unter den Gründern des Vereins habe sich kein Direktor befunden, und so sei, wie Redner launig bemerkt, auch diesem Verein der nötige Tropfen demokratischen Öles des 19. Jahrhunderts mitgegeben worden. Die erste eigentliche Versammlung fand dann im April 1863 in Düsseldorf unter dem Vorsitz des Dir. Heyne statt. Redner teilte dann die Geschichte des Vereins in zwei Perioden, eine Düsseldorfer von 1863—1870 und eine Kölner von 1872 bis jetzt (1871 war die Versammlung ausgefallen), wozu nicht nur lokale, sondern vielmehr innere Gründe beigetragen hätten. Die Statuten des Vereins seien einfache und jeder künstlichen, verwickelten Form entbehrend gewesen. Als Themata der Düsseldorfer Periode führt Redner an: Der deutsche Unterricht; die häuslichen Aufgaben; geographische Hülfsmittel; Privatstudien; deutsch-metrische Übungen; Verwertung der Etymologie im französischen Unterricht; Geschichte in den oberen Klassen; Resultat der Sprachvergleichung im griechischen Unterricht; Vortrag über Petrus Ramus' Prinzipien; Korrektur deutscher Stilübungen; Bedeutung

des physikalischen Unterrichts; fakultativer Unterricht im Englischen an dem Gymnasium u. s. w.; und zweimal 1867 und 1869 der lateinische Unterricht in der Realschule I O. 1863 habe Dir. Heyne die Versammlung mit dem berühmten Gleichnisse von den zwei Brüdern eröffnet, welche nach hartem Streit einen Vergleich geschlossen, die Welt des Wissens sich zu teilen, und nun eines Sonntags die Fluren durchwandelnd am Segen dieses Friedens sich erfreut hätten. Leider habe diese friedliche Stimmung nicht Stich gehalten. 1867 sei noch mit gewisser Naivetät das Latein in der Realschule an die beiden Brüder herangetreten, um 1869 den erbitterten Kampf zwischen ihnen anzufachen. Damals sei vom Redner eine Broschüre über Gymnasium und Realschule erschienen, und in ihm gleichsam die Inkarnation des bösen Prinzips erblickend, das der Realschule I O. überall feindlich entgegentrete, seien die Realschulmänner in einer Art Secession aus dem Verein ausgetreten, um allein für sich zu tagen. Da sei nun an den Verein eine Art politischer Frage getreten, ob er, wie die Realschulmänner es erwarteten, scharf Front machen und gegen sie agitieren werde. Aber der feste Entschlufs der in dem Ausschufs sitzenden Männer wie Götz, Kiesel, Crecelius, die Frage, ob Gymnasium oder Realschule, ganz auf sich beruhen zu lassen und an dem alten Programm festzuhalten, sei hochschulpolitisch gewesen und habe für das Schulleben der ganzen Provinz eine aufserordentliche Tragweite gehabt. Denn nachdem das Jahr 1871 ohne Versammlung vorübergegangen sei, damit Klarheit in diese wichtige Frage kommen konnte, sei es von aufserordentlichem Werte gewesen, dafs der Verein den neutralen Boden gewahrt habe, auf dem die Schulmänner beider Richtungen Fühlung finden und sich wieder vereinigen konnten. So habe 1872 die Kölner Periode begonnen, und zwar sei Köln gewählt worden, weil es den weiter nach Süden wohnenden Mitgliedern leichter zu erreichen sei. Auf diese Kölner Periode seien nun auch die Ereignisse von 1870—71 nicht ohne Einflufs geblieben, wie alles vaterländische Thun neue Gestalt gewönne, wenn man für ein wirkliches Vaterland zu wirken habe. Das sähe man aus den Thematen, in denen vielfach sich der Aufschwung des nationalen Geistes abgespiegelt habe. Die Themata waren folgende: Lehrplan der IV u. V; Gewerbeschule; naturgeschichtlicher Unterricht am Gymnasium; deutsche Orthographie; Abwehr gegen die Bemerkungen v. Sybels über den deutschen Aufsatz; Geschichtsunterricht; Überbürdungsfrage zum ersten Male 1876; Vorbildung der Kandidaten; griechischer Unterricht; Grundsätze über die Lektüre der griechischen und lateinischen Klassiker; Abiturientenprüfung; Konfirmandenunterricht; geographischer Unterricht; Nachruf an Landfermann; Verhältnis der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu den Abiturientenprüfungskommissionen; Turnen und Spielen; Geschichtsirrtümer; Humor in der Schule; Privatlektüre; Lautphysiologie u. s. w. Der aufserordentlich reiche pädagogische und didaktische Stoff hatte streng wissenschaftlich gehaltene Themata unnötig erscheinen lassen. 1876 waren zum ersten Mal bei der Versammlung Vertreter der Universität erschienen, ihre Teilnahme habe die Verhandlung belebt und hochinteressant gemacht, dann seien sie allmählich wieder ferngeblieben, und bei der Frage über die wissenschaftliche Prüfungskommission sei ihre Anwesenheit nicht einmal wünschenswert gewesen, weil sie die Einfachheit der Auffassung dieser Frage getrübt haben könnten. 1868 habe der Verein zwei Mitglieder zu der Jubiläumsfeier nach Bonn entsendet, 1878 eine Festschrift für die Philologen-

versammlung in Trier herausgegeben; auch in der Konfirmandenfrage und der Stiftung des Landfermann-Denkmals sei er aus dem Rahmen seines Statuts herausgetreten. Eins aber habe der Verein streng festgehalten, jede Agitation nach irgend einer bestimmten Richtung hin zu vermeiden. Nur dadurch sei es möglich geworden, den Streit zwischen Gymnasium und Realschule I O. ohne tiefer gehenden Rifs in der Lehrerwelt vorübergehen zu lassen, die hochaufschlagenden Wogen des kirchenpolitischen Kampfes fernzuhalten, alle Gegensätze zu überwinden und nur der einen Religion, dem Dienste der vaterländischen Jugend, sich zu widmen. Auch der einst ausgesprochene Zweck des Vereins, Anregung zu persönlichen Bekanntschaften zu geben, sei voll und ganz erreicht worden, aus den wenigen Bekannten, welche bei den ersten Versammlungen sich gefunden, habe ein weiter, grofser Kreis persönlich befreundeter Schulmänner sich über die ganze Provinz verbreitet. Auch die Signatur der Versammlung sei dieselbe geblieben und werde so für immer bleiben, dafs in ihr der einzelne nicht nach seinem Range, sondern nach dem, was er von Wissen und Erfahrung mit sich brächte, gewogen werde. So seien diese Versammlungen ein wichtiges und bedeutendes Glied in der Reihe ähnlicher Zusammenkünfte geworden und den amtlichen Direktorenkonferenzen als wesentliche und notwendige Ergänzung zur Seite getreten, denen doch immer das Bestreben anhaften werde, zu der Rundung der Form des überreichen Materials ein bischen zu viel oder zu wenig Optimismus oder Pessimismus hinzuzuthun. Dem Vereine aber, so schlofs Redner, solle diese Freiheit bewahrt werden, aus dem Vollen der persönlichen Wirksamkeit zu schöpfen, die Freiheit, welche dem rheinischen Charakter entspreche, der sich frei zu geben liebe, die Persönlichkeit mehr gelten lasse als papierne Erlasse.

Dem Antrage des Redners, den Ausschufs zu beauftragen, für nächstes Jahr in einer Festschrift die Geschichte des Vereins ausführlich darzulegen, sprach die Versammlung gern und freudig ihre Genehmigung zu, und wurde Dir. Jäger selbst zu diesem Amt erwählt.

Dann trat die Versammlung in die Besprechung der einzelnen Thesen ein, deren erste „Über präparierte Präparation“ sofort eine längere Debatte hervorrief. Jäger: Zu verhandeln sei über die Grenze dieses didaktischen Mittels, dessen Wert niemand verkennen werde; es müsse Anweisung zum Präparieren gegeben werden, aber es dürfe doch auch nicht jede Präparation vorbereitet werden. Oberlehrer Mutzbauer (Köln): Die klassischen Schriftsteller enthalten so viel schwierige Stellen, z. B. Thukydides, die Chöre des Sophokles, dafs, um den eifrigen Schüler nicht zu erlahmen, den bequemen nicht zum unerlaubten Hilfsmittel der Übersetzung zu treiben, der Lehrer in der Stunde vorher den Weg durch diese Schwierigkeiten zeigen mufs. Didaktische und sittliche Gründe sprechen für diese Methode. Auf eine Frage Jägers, ob diese Vorarbeit in allen Klassen vorzunehmen sei, antwortet Mutzbauer, dafs dieselbe in den mittleren Klassen nur im Anfange, in den oberen nur bei den schwierigeren Partieen zu geschehen habe; das Urteil des Lehrers habe darüber zu entscheiden. Oberlehrer Kohl (Kreuznach): Nepos, Cäsar, Xenophon und Homer seien im Anfang zu präparieren, Ovid das ganze Jahr hindurch; in den oberen Klassen sei es gut, den Schüler namentlich grammatischen Schwierigkeiten gegenüber sich selbst zu überlassen. Dir. Kiesel (Düsseldorf): Es komme nicht auf eine scharfe Grenzlinie hierbei an, sondern der jedesmalige Fall und das Bedürfnis müfsten mafsgebend sein.

Alles andere sei ein zu nichts führender Mechanismus. Gut wäre es, als ergänzende Übung zum Präparieren in der Klasse Unvorbereitetes zu lesen, um dem Schüler Klarheit zu geben, sich in Schwierigkeiten zurechtfinden zu können. Rektor Becker (Düren) hat den Ovid mit seinen Schülern stets in der Schule präpariert und gute Erfolge auf diese Weise erzielt; den Homer würde er vielleicht nur im Anfange so traktieren. Auch Kohl hat es im Ovid ebenso gemacht; im Thukydides würde er die Reden in der Schule präparieren, die anderen leichteren Partieen jedoch nicht. Jäger sucht das in der Debatte bisher Gesagte dahin zusammenzufassen, dafs man einig sei darin, dafs man Anleitung geben müsse zum Präparieren; er müsse jedoch an dem Prinzip festhalten, dafs der Schüler den Schriftsteller durch eigene Arbeit sich erobern solle, es schade nichts, wenn man ihn ins Wasser würfe und zu schwimmen zwänge. Prof. Kocks (Köln) glaubt Verwahrung gegen solche Methode einlegen zu müssen, die den Jungen ins Wasser werfe, ehe er schwimmen könne, zuerst solle man ihn an die Leine nehmen. Schwere Stellen seien notwendig vorher zu präparieren, aber die Selbständigkeit dürfe doch auch durch solche Vorpräparation nicht gestört werden; unser Zeitalter neige so wie so zur Schwächlichkeit, unsere Schüler sollten auch lernen Schwierigkeiten zu überwinden. Jäger verteidigt sich gegen den Vorwurf, dafs er die Jungen so ohne weiteres ins Wasser werfe, das Zeugnis, das sie mitbrächten, sei ja Leine genug, um in der folgenden Klasse erfolgreich schwimmen zu lernen. Prof. Fischer (Mörs): Die klassischen Schriftsteller gleichen oft einem dichten Gestrüpp, in dem man nach dem Weghauen des Gröbsten noch immer wieder neue Hindernisse wegzuräumen habe; und das sei die Aufgabe der Stunde, das könne nicht vorpräpariert werden. Wohl aber könne man bei Partieen, welche durch den Gedankenzusammenhang erschwert würden, z. B. den Chorpartieen der Tragödie, durch einleitende Erklärungen dem Schüler die Arbeit erleichtern, aber nicht soll man ihm die Arbeit der Grammatik und des Lexikons ersparen.

Dann ging die Versammlung zu der folgenden These: „Über zu weite Ausdehnung der Anschauungsmittel beim Unterricht“, zu deren Begründung ein Spruch Goethes, der in den Memoiren des Generals Friedrichs v. Gagern sich findet: „Ich hasse den Luxus, denn er zerstört die Phantasie“ beigefügt war. Jäger warnt davor, den Luxus in den Anschauungsmitteln zu weit zu treiben, es sei gefährlich, dem Schüler gleich alles an die Wand zu hängen und so ihn bald zum gedankenlosen Ansehen der Sachen zu bringen. Zuerst solle man versuchen mit Worten den Schülern die Sache deutlich und klar zu machen. Kohl (Kreuznach): Das Wort Goethes sei nicht ohne weiteres auf die Anschauungsmittel zu beziehen, denn gerade Goethe habe in seiner Wohnung in Weimar alles mögliche zu diesem Zwecke aufgespeichert. Auch wundere er sich, dafs gerade Dir. Jäger so sehr gegen die Anwendung der Anschauungsmittel eifere, da er doch selbst in seinem neuesten Geschichtswerke den ausgiebigsten Gebrauch davon gemacht habe, wie denn in dem ersten Teil derselben auf den 160 Seiten nicht weniger als 100 Abbildungen enthalten seien. Redner spricht sich entschieden dafür aus, dafs den Schülern der oberen Klassen die Hauptsachen der Kunst bildlich vorgeführt würden, es sei für sie wichtiger, die Säulenordnungen kennen zu lernen, als gar zu tief z. B. in das Wesen griechischer Partikeln einzudringen. Ein griechisches Theater müsse auch erst gezeigt und dann mit Worten erklärt werden.

Es sei ferner durchaus nötig, die Schüler zum Sehen von Kunstwerken anzuleiten, damit sie in Museen u. s. w. sich zurechtfinden könnten. Redner verbreitet sich dann des weiteren über die beste Herstellung der Anschauungsmittel und deren Anbringung in der Schule. Auf den Angriff des Redners in betreff seines Geschichtswerkes erwidert nun Jäger, dafs dasselbe durchaus nicht unmittelbar ein Schulbuch sein solle, und dafs er ferner bei Fertigstellung desselben dem Wunsche des Verlegers und des Publikums habe nachgeben müssen; übrigens würden vielleicht noch einmal des Vorredners griechische Übungsbücher mit Holzschnitten versehen erscheinen. Kohl: Er habe durchaus nichts gegen Abbildungen in Büchern einzuwenden, wohl aber müsse er solche Bücher verdammen, welche wie der Zieglersche Cäsar und vor allem der Nepos durch die Unzahl der Bilder den Schüler von der Arbeit ablenkten. Oberlehrer Lauer (Köln) wünscht, dafs der naturwissenschaftliche und geographische Unterricht mehr als bisher durch die Anschauungsmittel unterstützt würde, besonders der letztere, da es sonst nicht möglich sei, den meisten Schülern Elementarbegriffe wie z. B. Hochebene, Gletscher u. s. w. klar zu machen.

Bei der These: „Über den Schaden, welchen Schülerbibliotheken anrichten“ betont Jäger, dafs damit nicht etwa gemeint sei, dafs unpassende, gar unsittliche Bücher in den Bibliotheken vorhanden seien, das könne leicht vermieden werden; er wolle nur darauf aufmerksam machen, dafs eine Kategorie von Büchern sich die Herrschaft zu erobern drohe, wie z. B. in den oberen Klassen der historische Roman Ebers, Freytags u. s. w., in den unteren die Nieritzschen Novellen, welche letztere geradezu den Keim zu legen geeignet wären für die spätere Liebhaberei an solcher Feuilletonlitteratur. Prof. Fischer (Mörs) sucht Ersatz für diese Litteratur in den griechischen und deutschen Sagen, in den eigentlichen Entdeckungsgeschichten zu finden, jedenfalls sei bei Anschaffung der Bücher scharfe Kritik zu üben, ohne doch der Freiheit der Bibliothek zu nahe zu treten. Nachdem Jäger noch hervorgehoben, dafs es unmöglich sei, eine Bibliothek pädagogisch zu ordnen und zu unterhalten, wird diese These der tieferen Besprechung einer späteren Versammlung vorbehalten. Nach einer Pause von 10 Minuten wendet sich die Versammlung nun zur Diskussion über die These: „Man scheint zuweilen den Begriff des Gymnasiums als einer wissenschaftlichen Vorbereitungsanstalt zu überspannen. Mancher Unterricht, z. B. der geographische (auch der geschichtliche), würde fruchtbarer behandelt werden können, wenn man von vornherein zugeben wollte, dafs er einem praktischen Bedürfnis, z. B. dem politischen Bedürfnis des künftigen Reichsbürgers, diene. Ein Unterricht kann utilitarisch sein, ohne deshalb unwissenschaftlich zu werden.“ Jäger macht zunächst darauf aufmerksam, dafs durch den Kampf zwischen Gymnasium und Realschule I O. der Gegensatz zwischen utilitarisch und wissenschaftlich zu sehr outriert worden sei. Dem solle die These entgegentreten. Auch auf dem Gymnasium sei nicht alles eitel Idealismus, wie man von der Geschichte und der Geographie nicht alle möglichen idealen Früchte erwarten solle, statt zuzugeben, dafs diese Fächer notwendig seien, weil man ihre Kenntnis später schlechterdings nicht entbehren könne. Früher vor 1866 sei man ängstlich dem aus dem Wege gegangen, was nach Politik aussah oder damit in Zusammenhang stand. Jetzt sei die Politik eine Macht im Leben geworden, dafs auch die Schule nicht mehr umhin könne, den Schülern ein gewisses Mafs von

Wissen mitzugeben, das sie befähige im spätern Leben richtig politisch denken und sprechen zu lernen. Dir. Kiesel: Man solle nicht ängstlich sein, das zu lehren, was Nutzen haben könne, aber warnen müsse er vor einem zu unmittelbaren Hindrängen auf die praktische Vorbildung eines künftigen Reichsbürgers, dieser Zweck liege den Schülern doch noch sehr fern. Die Schule müsse dafür sorgen, dafs dem Schüler neben dem vielen Ungeeigneten, was er draufsen höre, die Sachen in richtiger Weise dargestellt würden, sie müsse ihn hüten, voreilig über Dinge zu urteilen, die einer späteren Erkenntnis vorbehalten seien. Ein zu starkes geflissentliches Hinweisen auf politische Angelegenheiten könne schädlich wirken, weil zugleich das Gemüt in Anspruch genommen würde, und bei solchen Gefühlssachen scheine es ihm gut, dem alten Volkslied nachzuahmen: „Treu geliebt und still geschwiegen, treue Liebe spricht nicht viel.“ Jäger erklärt sich durchaus damit einverstanden; es solle nicht nur patriotische Erregung erweckt werden, sondern Kenntnisse müfsten erzielt werden; der Schüler dürfe die Absicht nicht merken, und vor allen Dingen nicht eine künstliche Züchtung zum Patriotismus stattfinden. Kohl wünscht, dafs die Schüler mehr, wie es wohl bisher geschehen, mit den politischen Einrichtungen des Reiches, des Bundesrates, Reichstages u. s. w., auch mit den Verhältnissen des Heeres und der Marine bekannt gemacht würden. Moldenhauer (Köln): Der geographische Unterricht namentlich der oberen Klassen könne utilitarisch sein und dem politischen Bedürfnisse des künftigen Reichsbürgers dienen, wenn man das eigene Vaterland in den Mittelpunkt stelle und dessen Machtmittel und politische Verhältnisse an denen andrer bedeutender Länder prüfe, wenn man z. B. bei der Vorführung des französischen Kanalsystems auf die deutsche Kanalisation und deren Mängel oder Vorzüge hinweise, wenn man bei Besprechung der österreichischen Länder die Mannigfaltigkeit der Nationalitäten mit der Deutschlands vergleiche, wenn man bei der Darstellung der englischen Industriecentren die deutschen Industriebezirke prüfe u. s. w. Jäger stimmt dem völlig zu und erinnert daran, dafs, wenn man vor 30 Jahren von einem Schulmann gesagt hätte, dafs er in den oberen Klassen des Gymnasiums Politik gelehrt haben solle, die Welt in den Augen eines in der Wolle gefärbten Schulmannes untergegangen sein würde; das sei gottlob anders geworden, er scheue sich gar nicht es auszusprechen, dafs der geographische Unterricht propädeutischer Unterricht in der Politik sei. Becker (Düren) hätte gewünscht, dafs darüber gesprochen wäre, ob auch auf dem Gebiet der klassischen Sprachen die politischen Probleme des Altertums zur Erklärung der Gegenwart herangezogen werden sollten. Kiesel: Historische Bildung werde in allen Stunden, namentlich in denen der klassischen Lektüre gelegt, ohne dafs es nötig sei, ausdrückliche Vergleiche zwischen dem Altertum und der Gegenwart anzustellen. Die Politik brauche dabei nicht mit den Haaren herbeigezogen zu werden, später würden diese Erörterungen schon ihre Früchte tragen. Jäger: Es gäbe gewisse Probleme des Altertums, welche es anders löse als wir, und hier sei es recht und billig, christliche und antike Anschauungen zu vergleichen, die Grenze aber läge da, wo das Modernisieren des Altertums begänne, hier dürfe das Utilitarische nicht eintreten; wenn man die Fehler Mommsens nachahme, der von dem Junker Sulla spreche, oder wenn man von den Kürassieren des Antiochus reden höre, so begehe man einen unwissenschaftlichen und unpädagogischen Akt.

Der nur noch kurz bemessenen Zeit wegen wurden die übrigen Thesen für die nächste Versammlung zurückgestellt. Die eine derselben: „Es ist unverkennbar, dafs unsere Wirtshausbesuchsgesetzgebung das Übel, welches bekämpft werden soll, nicht vermindert hat, und dafs ein unwirksames Gesetz das bekämpfte Übel vielmehr zu steigern und zu vergiften dient, ist ebenso unzweifelhaft. Das Zusammenwirken von Schule und Elternhaus, welches hier wenn irgendwo nötig wäre, findet thatsächlich nirgends statt. Was folgt hieraus?“ wurde wegen ihrer Wichtigkeit vom Vorsitzenden mit warmen Worten den Mitgliedern zu besonderer Erwägung empfohlen. Denn man müsse einmal dringend, so führte Redner aus, mit der Legende von dem Zusammenwirken des Elternhauses und der Schule aufräumen, der Verlogenheit entgegentreten und den Begriff des Elternhauses, das geradezu ein noli me tangere bilde, wenn man ihm ein nicht behagendes „Genügend“ bringe, ordentlich und klar auseinanderlegen. Man gehe davon aus, dafs im Elternhause alles wohl bestellt sei, man spreche von den Erfahrungen desselben u. s. w., das erfordere alles eine strenge Kritik. Es müsse einmal gesagt werden, dafs das Elternhaus seine Pflichten der Schule gegenüber viel leichter nehme als umgekehrt, dafs in Beziehung auf den Wirtshausbesuch viele Elternhäuser geradezu mit den Schülern gegen die Schule konspirierten, dafs grobe pädagogische Fehler von den Elternhäusern begangen würden, z. B. in den so oft erschlichenen Gesuchen um Entlassung und Befreiung vom Unterricht. Die Schule werde durchaus nicht, wie es sich gehöre, von dem Elternhause unterstützt.

Um 3 Uhr wurden die Verhandlungen beendet. An Stelle der statutengemäfs ausscheidenden Herren Prof. Stein und Prof. Gebhard wurden in den Ausschufs gewählt Dir. Kiesel (Düsseldorf) und Gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln. Friedrich-W. Gymn.). Bei dem den Verhandlungen folgenden gemeinsamen, recht zahlreich besuchten Mahle im Civilkasino brachte Schulrat Dr. Höpfner den ersten Trinkspruch auf den Kaiser aus, welcher mit donnerndem, begeistertem Hoch von den Anwesenden aufgenommen wurde; Jäger feierte die beiden anwesenden Schulräte, und Schulrat Dr. Deiters antwortete mit einem Trinkspruch auf die rheinische Lehrerwelt, die in ihrer Einigkeit und inneren Zusammengehörigkeit in den 25 Jahren so Grofses und Herrliches vollbracht habe und noch vollbringen werde.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Zur Silbenteilung.

Was Herr Dr. Metger in Plön auf S. 187 dieser Zeitschrift als „Erläuterungen“ der amtlichen Vorschriften über Silbenteilung (vgl. § 26 der Regeln für die deutsche Rechtschreibung für die preufs. Schulen) uns bietet, dürfte an mafsgebender Stelle wohl kaum alles als Aufhellung von „Unklarheiten und Dunkelheiten“ anerkannt werden.

Wenn die amtliche Regel verlangt, dafs *dt* wie *ch*, *sch*, *fs*, *ph* und *th* als ein Buchstabe angesehen und stets auf die zweite Zeile gebracht werde, so darf nicht, wie Metger will, in dem Wort *beredter d* und *t* getrennt, also *bered-ter* abgeteilt werden. Dafs diese Trennung der Hauptregel, welche Trennung nach Sprechsilben, nicht nach Sprachsilben verlangt, gemäfs sei, ist schwer einzusehen. So wenig in diesem Wort wie in irgend einem

andern sondert man beim Sprechen *d* und *t* voneinander. Die Metgersche Vorschrift ist also nicht eine Erläuterung, sondern eine Abänderung der amtlichen Regel.

Noch weniger vermag ich das auf S. 188 über die Behandlung des *st* bei der Silbenteilung Gesagte als eine „Erläuterung" der amtlichen Regel anzusehen. Der Sinn der letztern ist meines Erachtens vollständig klar: nach Konsonanten kommt *st* auf die zweite Zeile, nach Vokalen wird es auf beide Zeilen verteilt, also „*El-ster*, *Gespen-ster*, *Für-sten*, aber *Aus-ter*, *Meis-ter*, *bes-te*, *lus-tig* u. s. w.

Metger glaubt wiederum in der Hauptregel, nach welcher die Aussprache für die Silbenteilung mafsgebend ist, einen Anhalt zu finden für die verschiedene Behandlung des *st* nach langen und nach kurzen Vokalen. Er verlangt *Au-ster*, *Mei-ster*, *Schu-ster* (in diesem Worte ist überdies das *u* keineswegs unbestritten und nach allgemeiner Aussprache lang), dagegen *lus-tig*, *bes-te*; als Ausnahme von dieser Regel gelten ihm dann wieder die Imperf. und Part. Perf. solcher Verba, die im Inf. ein einfaches *s* haben, also *reis-te*, *gereis-ter*.

Hätte die Behörde solche Unterscheidungen gewollt, so hätte sie sicher nicht dem Lehrer überlassen dürfen, sie aus der Hauptregel zu folgern, sie mufste sie vielmehr mit klaren Worten aussprechen.

M.s „Erläuterung" ist also vielmehr ein Abänderungsvorschlag als eine Erläuterung, und M. nennt es mit Unrecht „falsch", dafs Büttner in seiner nach den amtlichen Regeln bearbeiteten Rechtschreibung (Weidmannsche Buchhdlg. 1882) S. 171 getrennt habe *Waldmeis-ter*. Dagegen durfte Büttner der amtlichen Regel zufolge nicht schreiben *be-ste*. Eine andere Frage ist es, ob diese nicht dahin abzuändern wäre, dafs bei Superlativen *st* stets ungetrennt auf die zweite Zeile kommen müsse, wie Württemberg, welches im übrigen mit Preufsen übereinstimmt, verlangt. Sollte einmal de lege ferenda verhandelt werden, so könnte ich mich für die Metgersche Regel nicht erklären, da sie nutzlose und durch die Aussprache nicht begründete Unterscheidungen von dem Schüler verlangt, vielmehr würde ich dann mein Votum für die durch Kürze und Bestimmtheit sich auszeichnende bayerische Regel abgeben, nach welcher *st* stets auf die zweite Zeile kommt. Ausführlicher begründet habe ich meine Ansicht in dem die Silbenbrechung behandelnden Abschnitt meines Schriftchens „Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen u. s. w." (Nördlingen, C. H. Beck, 1886).

Daselbst ist S. 13 auch angegeben, warum ich in betreff der Behandlung des *dt*, das wir uns doch unmöglich als Anlaut einer Silbe denken können, am liebsten Württemberg folgen möchte, welches *Städ-te*, *Verwand-te* schreibt.

Hersfeld. Konrad Duden.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. W. Rein, Pädagogische Studien. Neue Folge. Jahrgang 1887 Heft 1—2 (S. 1—128). — Enthält aufser Mitteilungen und Rezensionen folgende Abhandlungen: 1) H. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine sichere Grundlage für die sittlich- religiöse Bildung zu bieten? 2) R. Menge, Der deutsche Einheitsschulverein. 3) B. Maennel, Über den associierenden Charakter der Erdkunde. 4) W. Rein, Professor Willmann und die Robinsonstufe. 5) Bliedner, Das Ideal und das Leben von Schiller.

2. J. Chr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. Erster Teil: Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. Achte, vermehrte und verbesserte Auflage Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. XII u. 454 S. geh. 4,40 M, geb. 5 M. — Das Buch ist, wie bekannt, für den Unterricht in den Seminaren bestimmt, kann aber jedem Lehrer aufs wärmste empfohlen werden. Die neue Auflage berücksichtigt alle neueren Erscheinungen. Ein Abschnitt über die Erziehung der alten heidnischen Deutschen ist hinzugekommen, bei den einzelnen Abschnitten sind am Schlusse zusammenfassende Übersichten, hier und da Analysen und Dispositionen des Gedankenganges in schwierigeren Schriften hinzugefügt.

3. Science and education. Vol. I Nr. 7. 8.

4. Science. Vol. X Nr. 231—233.

5. Heinrich Leonhard, Die Einheitsschule. Ein Versuch, die Möglichkeit einer einheitlichen Gestaltung unserer höheren Lehranstalten darzulegen. Grünberg i. Schl., Friedr. Weifs Nachf. (Hugo Söderström), 1887. IV und 47 S. 0,80 M.

6. Schriften des deutschen Einheitsschulvereins. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. Erstes Heft (Preis 2 M): Otto Frick, Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule S. 1—7; Lothar Meyer, Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule S. 8—63; F. Hornemann, Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule S. 64—99. — Zweites Heft (Preis 2 M): F. Hornemann, Die Zukunft unserer höheren Schulen. 115 S.

7. L. Rabus, Grundrifs der Geschichte der Philosophie. Ein Leitfaden zum Studium der Geschichte der Philosophie und zur Rekapitulation. Erlangen, Andreas Deichert, 1887. Erster Band eines Lehrbuches zur Einleitung in die Philosophie. XVI u. 224 S. 4 M. — Ein auf gründlichen Untersuchungen basierendes Buch, das klar geschrieben, in seinem Inhalt zuverlässig und übersichtlich ist. Aus der einschlägigen Litteratur wird das Wichtigste angeführt. Der Leitfaden ist sehr empfehlenswert; er wird neben anderen ähnlichen Büchern bald eine geachtete Stellung einnehmen.

8. F. W. Schmidt, Kritische Studien zu den griechischen Dramatikern nebst einem Anhang: Zur Kritik der Anthologie. Dritter Band: Zu den kleinen Tragikern, den Adespota, den Komikern und der Anthologie. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 236 S. 7 M.

9. H. Haacke, Wörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Neunte Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. VIII u. 201 S. 1 M. — „Wesentliche Veränderungen hat das Buch auch in der neuen Auflage nicht erfahren, dagegen sind bei der Durchsicht desselben manche Verbesserungen, zum Teil freilich nur redaktioneller Art, vorgenommen“ (Vorwort).

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Zoologie in den deutschen Lesebüchern.

Fehlerhafte Darstellungen aus dem Gebiete der Zoologie sind fast allen deutschen Lesebüchern gemeinsam. Vermutlich haben die meisten Herausgeber sich durch die tadellose Form der von ihnen ausgewählten Stücke verleiten lassen, dieselben auf die Richtigkeit ihres sachlichen Inhalts nicht weiter zu untersuchen; Thatsache ist, dafs die Naturbilder in unseren Lesebüchern mit Unrichtigkeiten und Schiefheiten angefüllt sind. Es wäre wahrlich an der Zeit, diesen Teil des Unterrichtsstoffes zu sichten, damit die Jugend nicht fort und fort Gefahr läuft, Unrichtiges in den Kreis ihrer Vorstellungen aufzunehmen und zu ihrem geistigen Besitztum zu machen. Wir gestatten uns im folgenden auf einige solche Punkte, welche der Berichtigung bedürfen, hinzuweisen und schliefsen unsere Bemerkungen an die weit verbreiteten und wohl allgemein bekannten Lesebücher von Hopf und Paulsiek an.

I. Band (Sexta).

Nr. 64. Der Specht von Hermann Wagner. Der in weiten Kreisen bekannte Verfasser, welcher sich mit Geist und Gemüt in die schöne Gotteswelt vertieft und andächtig die Allmacht und Weisheit des Schöpfers bewundert, sucht als wohlmeinender Freund der Jugend dieselbe auch „in die Natur"[1]) einzuführen, ihren Sinn für das wunderbare Leben und Weben in der Natur zu wecken und sie mit aufrichtigem Danke gegen den gütigen Schöpfer zu erfüllen. Das gelingt ihm vortrefflich, da er es in meisterhafter Weise versteht, seine Darstellung dem Anschauungsvermögen der Jugend anzupassen und sich in ebenso einfacher wie edler Sprache mit ihr zu unterhalten. Wenn wir aber die wissenschaftliche Seite seiner Naturbilder ins Auge fassen, so müssen wir leider gestehen, dafs manche derselben eine

---

[1]) Hermann Wagner, In die Natur. Biographieen aus dem Naturleben für die Jugend und ihre Freunde, 5. Auflage. Bielefeld, Aug. Helmich, 1878.

nicht unerhebliche Menge von Fehlern aufweisen. Das gilt z. B. vom „Kuckuck“ (I. Bdchen S. 5) und von der „Fledermaus“ (III. Bdchen S. 27); ja der „Maulwurf“ (II. Bdchen S. 11) ist nichts anderes als ein Phantasiebild. Auch das vorliegende Bild (der Specht) wirkt durch die anmutige Form bestechend, leidet aber ebenfalls an dem gerügten Fehler. Da heifst es S. 157 Z. 10 v. u.: Habicht und Falke ziehen mit krummen Schnäbeln und scharfen Klauen u. s. w. — richtiger Krallen. — Ferner: der Kranich und der Reiher gehen als Fischerleute nach dem Teiche. O nein, der Kranich gehört nicht zu den Fischerleuten. Wohl nur wegen seiner storch- und reiherartigen Gröfse wurde der Kranich ehedem diesen grofsen Sumpfvögeln zugesellt, derselbe unterscheidet sich von ihnen aber durchaus im Bau, wie im Betragen. Er sucht nicht die Flüsse, Bäche und Teiche auf, um zu fischen, sondern er besucht fleifsig neben Moor, Sumpf und versumpftem Waldgebiet die Felder, wo er unreife wie reife Getreidekörner, Erbsen und dgl. in Menge verzehrt, Klee und andere Kräuter rupft und zahllose Käfer, Heuschrecken, Regenwürmer und andere niedere Tiere vertilgt. Nur selten frifst er auch kleine Wirbeltiere. Wenige Zeilen weiter heifst es, dafs es vier Brüder seien, von denen im Walde das Zimmerhandwerk betrieben werde, eine Bemerkung, die leicht zu der Annahme führen könnte, als ob es bei uns nur vier Spechte gäbe, während doch Deutschland, wenn wir von den selteneren Picus leuconotus und P. tridactylus absehen, deren sechs aufweist: P. martius, viridis, canus, maior, medius und minor.

Zu S. 158 ist zu bemerken, dafs weder der Forstmann noch der Obstgärtner dem Spechte zu grofsem Danke verpflichtet ist; neuere, gewissenhafte Forschungen haben vielmehr dargethan, dafs der forstliche Wert der Spechte ein höchst zweifelhafter ist[1]). Zum Beweise des Gesagten wollen wir das Leben des Spechtes in einzelnen Punkten, soweit sie diese Sache betreffen, genauer betrachten. 1) Zur Insektennahrung des Spechtes. Besonders verderblich für die Forstwirtschaft sind in erster Linie die sog. Xylophagen, den Gattungen Bostrichus, Hylesinus, Eccoptogaster angehörend, dann auch mehrere Rüsselkäfer, wie Curculio piniphilus und hercyniae, durch welche Tausende von Stämmen besetzt und getötet werden. Aber bei keinem solcher Stämme hat die Untersuchuug ergeben, dafs der Specht seine gepriesene Thätigkeit geltend gemacht habe. Der Grund ist wohl darin zu suchen, dafs diese Insekten für den Specht viel zu winzig sind. Allerdings, „wenn der Stamm bereits so weit herabgekommen ist, dafs er die gänz-

---

[1]) Vgl. das vortreffliche Werk von B. Altum, Forstzoologie (Berlin, Julius Springer), dessen eingehender Darstellung wir in der weiteren Ausführung dieses Punktes gefolgt sind.

lich indifferenten Larven von Rhagium indagator oder von Lamia aedilis zahlreich unter seiner Rinde birgt, dann erst findet der Specht eine seiner würdige Beute. Der Schwarzspecht hackt in Masse aus den faulen Kiefernstöcken die Larven von Spondylis buprestoides, auch die von Buprestis mariana, aus alten Buchen die des Lucanus parallelopipedus. Unser grofser Buntspecht zerhackt stellenweise die von den Larven der Saperda populnea dicht besetzten Aspen. Alles das aber ist für den Forstwirt gänzlich gleichgültige Arbeit.“ Wenn hier und da einmal Bostrichiden im Magen des Spechtes gefunden sind, so hat er jedenfalls nach einer gröfseren Larve gehackt und mit den durch diese Arbeit zufällig frei gelegten Bostrichiden seinen Magen angefüllt. Aber gesetzt auch, er hacke absichtlich die Rinde nach den Bostrichiden auf, so sind doch „die vom Spechte gesäuberten Stammstellen verschwindend klein gegen die von ihm unberührten Teile“, ganz abgesehen davon, dafs „ein solcher Baum bereits längst abgestorben ist und als Brutherd seine verderbliche Wirkung in der Umgebung vollauf ausgeübt hat. Zu berücksichtigen ist dabei noch immer, dafs Fichte wie Kiefer in diesem Zustande reichlich besetzt ist mit den vorhin schon genannten, vom Specht durchaus vorgezogenen Larven von Rhagium indagator. Wenn sich an Laubhölzern, namentlich an der Eiche, eine derartige Spechtarbeit zeigt, so sind es gleichfalls die höchst gleichgültigen Larven von Rh. inquisitor und mordax, von Clytus arcuatus und ähnlichen, worauf er fahndet.“ Auch die Schwärmzeit der Borstrichiden wird, wie erwiesen ist, vom Specht (gr. Buntspecht) nicht benutzt, trotzdem er Hunderte und Tausende beim Auffliegen verspeisen könnte.

Andere gefährliche Forstfeinde sind vor dem Spechte sicher, da sie an solchen Stellen leben, welche den Spechten entweder gänzlich unzugänglich sind oder von ihnen überhaupt nicht abgesucht werden. Dahin gehört das zahllose Heer der verschiedenen Raupen, Afterraupen und anderer Larven, welche von Blättern und Nadeln oder in jungen Trieben leben, sowie derjenigen Larven, welche unter der Erde die Wurzeln benagen.

Allerdings giebt es einige gröfsere forstschädliche Larven, welche der Specht vertilgt. Der grofse Buntspecht stellt zunächst der holzbohrenden Raupe des Rofskastanienspinners (Cossus aesculi) nach, welche namentlich in Syringe, Ahorn, Eiche, Buche, Linde, Rofskastanie und Obstbäumen lebt. Da jedoch diese Raupe auch dort, wo keine Spechte wirken, nur in seltenen Jahren und auch dann lokal sehr beschränkt auftritt und mehr in niedrigen und schwachen Zweigen als in den Stämmen lebt, so ist die Leistung des Spechtes bei diesem Insekt für die Forstwirtschaft durchaus von keiner Wichtigkeit. Ähnlich steht es bei den Larven von Cerambyx moschatus und Cossus ligniperda. Abgesehen davon nämlich, dafs die Weiden, deren stärkere Stämme diese Larven beherbergen, für die Forstwirtschaft nicht wichtig sind, ist besonders

noch der Umstand zu beachten, dafs die Larven, so lange sie jung, also klein sind und noch tief im Holze stecken, vor dem Spechte sicher sind, dafs also jeder vom Spechte nach solchen Larven angeschlagene Stamm bereits nach allen Richtungen von diesen stark durchwühlt ist und daher allen Nutzwert eingebüfst hat. Wenn nun jemand behaupten wollte, dafs durch eine solche Verminderung der Holzfeinde für die Zukunft das Übel von andern Stämmen fern gehalten würde, so ist dem zu entgegnen, dafs in den angeschlagenen Stämmen dem Specht verhältnismäfsig nur wenige Larven verfallen, da die gröfste Anzahl derselben von ihm gar nicht aufgeschlagen wird. Erwiesen ist endlich, dafs die ebenso schädliche wie mächtige Larve von Cerambyx heros, welche in unseren alten Eichen lebt, von dem Waldschreiner kaum behelligt wird.

Nun soll aber der Specht nach der Holzwespe (Sirex iuvencus) hacken. Das ist wahr; indessen ist dabei zu bemerken, 1) dafs Sirex iuvencus nie ganz gesunde Stämme ansticht, 2) dafs solche Stämme doch wohl nur Brennholz liefern und als solches mit oder ohne Sirexgänge gleichen Wert haben, 3) dafs der Specht den Stamm wiederum nie vollständig reinigt, sondern Individuen genug übrig läfst, welche die noch freien Stämme in Angriff nehmen können.

Es erübrigt uns noch, einige Worte über die Ameisen hinzuzufügen, welche als die Hauptnahrung des Grün- und Grauspechtes angesehen werden müssen, aber auch vom Schwarzspecht nicht verschmäht werden. Da ist zuerst zu erwähnen die Waldameise (Formica rufa), deren ärgster Feind der Grünspecht ist. Nützt er durch deren Vertilgung? Schwerlich; denn diese Ameise erbeutet eine Menge Räupchen, welche zur Verpuppung auf den Boden gelangen (z. B. Geometra piniaria und Noctua piniperda), oder sie ergreift auch dieselben auf den Zweigen, das mafslose Zerhacken der Ameisenhaufen und das Verzehren von Tausenden von Imagines und Puppen können wir also dem Grünspecht keineswegs zu einem besonderen Verdienste anrechnen. Eine andere Ameise, die Riesenameise (Formica herculeana), ist entschieden schädlich, indem sie sich durch maschen- und etagenartiges Ausnagen gesundes lagerndes Nutzholz zu Wohnungen herrichtet und oft die wertvollsten Stämme verdirbt. An solche liegenden Hölzer begiebt sich der Specht aber schwerlich. Aus dem Mitgeteilten geht zur Genüge hervor, dafs der Specht nicht imstande ist, einen Insektenfrafs, der dem Waldbestande gefährlich werden könnte, im Keime zu ersticken oder einen bereits vorhandenen und ausgedehnten merklich zu vermindern.

2) Die Ringelbäume. Nicht selten findet man in Wäldern, an Landstrafsen und in Baumgängen Bäume vor, welche mit zahlreichen Ringeln umgeben sind, die sich von den durch Säugetiere hervorgebrachten Ringelungen wohl unterscheiden lassen. Der

Thäter ist der Specht, und ihre Ursache ist wohl in den Perkussionsversuchen des Vogels nach Insekten zu suchen. Wenn nun ein Ringelbaum durch eine solche Tättowierung auch direkt keinen Schaden erleidet, da nur in Ausnahmefällen der Splint ein wenig angeschlagen wird, so dafs der Stamm bald ausgeführte Umwallungen vornehmen mufs, so schadet der Vogel doch indirekt; denn der weit verbreitete Aberglaube, dafs in alle aus solchem Holze verfertigten Möbeln leicht Wanzen kommen, drückt in der That den Wert eines Ringelstammes erheblich herab.

3) Die Samennahrung. Neben der Insektennahrung nehmen einige Spechtarten zeitweise auch reichliche Nahrung aus dem Pflanzenreiche zu sich, welche weniger in weichen, saftigen Früchten (Ebereschbeeren), vielmehr fast ausnahmslos in Baumsämereien besteht, die von einer festen Hülle umgeben sind, in Nüssen, Bucheln, Eicheln, Kirschkernen, Nadelholzsamen. Der Specht pflückt die Frucht oder den Nadelholzzapfen vom Baume ab, klemmt sie in eine Rindenspalte und schlägt die harte Schale oder sonstige Umhüllung mit dem Schnabel auf. Die massenhaft um den Stamm eines Baumes umherliegenden Schalen und Hüllen beweisen zur Genüge, wie verschwenderisch der Specht (bes. der grofse Buntspecht) verfährt. Nicht selten wird die ganze Zapfenernte vernichtet. „Wo auf das Sammeln von Kiefernzapfen oder auf Anflug Gewicht gelegt werden mufs, kann das Urteil über unsern Buntspecht dieser massenhaften Zerstörung wegen nur negativ ausfallen."

4) Die Höhlen. Bekanntlich zimmern sich die Spechte in stärkeren Stämmen Schlaf- und Bruthöhlen. Da sie nun fast stets in jedem Jahre eine neue Nisthöhle anlegen, so bleiben schliefslich manche Höhlen unbesetzt, und diese werden von andern höhlenbrütenden Vögeln, welche nicht imstande sind, sich Wohnungen zu meifseln, begierig angenommen, da die alten Bäume, welche ihnen passende natürliche Höhlen bieten könnten, von Jahr zu Jahr seltener werden. Wenn nun auch in der Regel die von den Spechten für Höhlen angeschlagenen Stämme im Innern kernfaul und daher wertlos sind, so ist es doch erwiesen, dafs auch kerngesunde Bäume von ihnen zu Nisthöhlen angeschlagen werden. Das ist z. B. bei der Aspe und Pappel der Fall und kommt vermutlich auch bei andern Weichhölzern vor. Selbstverständlich mufs durch solche Arbeit der Stamm ganz erheblich entwertet werden, ja er wird schliefslich auch unbedingt kernfaul. Aber wenn auch in der That nur kernfaule Stämme zu obigem Zweck angeschlagen würden, so würden dieselben dadurch doch um so schneller ihrem völligen Verderben entgegen gehen, da feinere atmosphärische Niederschläge fortwährend eindringen und reichlich den Boden der wuchernden Pilze befeuchten. Fast alle älteren mit Spechthöhlen versehenen Bäume sind durch und durch faul und weithin hohl wie ein ausgebohrtes Pumpenrohr.

Wenn wir das über Insekten- und Samennahrung, über Ringelung und Höhlung Gesagte zusammenfassen, so kann dem Specht eine forstliche Bedeutung jedenfalls nicht beigemessen werden.

Auf S. 158 Z. 10 v. u. heifst es endlich: „Die Würmer, die noch bis dahin seinem Schnabel entgangen waren, flohen, von ihrem eifrigen Verfolger erschreckt, nach der entgegengesetzten Seite des Baumes und wähnen sich hier sicher; doch er eilt auch dorthin, und sie werden hier seine Beute.“ Diese Anschauung ist durchaus falsch. Jedes Holzinsekt zieht sich vielmehr bei einem solchen Hämmern, von dem vorher die Rede ist, augenblicklich ins Innere des Stammes zurück. Wohl kann, wie die Erfahrung lehrt, ein Sammler durch eingeblasenen Tabaksrauch die Insekten aus dem Innern des Holzes treiben, um so ihrer habhaft zu werden, keineswegs aber vermag er es durch Pochen. Das plötzliche Umspringen des Spechtes auf die andere Seite des Astes mufs auf eine andere Weise erklärt werden, und damit kämen wir wieder auf die oben kurz erwähnten Perkussionsversuche des Spechtes zurück. Beim Aufsuchen der Nahrung läfst der Specht sich weniger durch den Geruch, als vielmehr (vielleicht allein) durch das Gehör leiten. Nicht unpassend vergleicht ihn Altum in dieser Beziehung mit dem Arzte, welcher durch Perkussion mit einem Instrumente beim Kranken den Zustand des Brustinnern zu ermitteln imstande ist. Des Spechtes Instrument ist sein kräftiger Schnabel, mit welchem er die innere Beschaffenheit des Holzes in nicht zu grofser Tiefe unter der Oberfläche, mit welchem er genau jeden Hohlraum, jeden gröfseren Insektengang nach seinem genauen Verlaufe ermittelt. So schlägt er direkt auf die am Ende eines langen Ganges noch ziemlich tief im Holze sitzende Larve von Cossus aesculi ein. „Diese genaue Stelle, das äufserste von der Raupe besetzte und erfüllte Ende des Ganges, kann dem Spechte nach unserm menschlichen Urteile nur durch genaues Perkutieren angezeigt werden. Zu diesem Zwecke geschieht das ewige Hämmern, das fortwährende Pochen und Klopfen, so wie das unruhige Umherspringen an den Ästen, wenn sich kein Beute versprechender Hohlraum findet.“

Nr. 65. Der Uhu von Fr. von Tschudi. S. 160, erster Abschnitt. Fr. von Tschudi, ein fleifsiger Beobachter, welcher das Tierleben seiner schweizerischen Heimat wohl zu schildern versteht, mag Recht haben, wenn er von dem Tierleben der Alpenwelt spricht; jedenfalls aber trifft das Gesagte nicht allgemein und besonders nicht für Deutschland zu, da der Uhu auch ein Vogel der Ebene ist, welcher nicht nur frei auf Bäumen, sondern auch auf flachem Boden brütet. So nistet er im Südosten z. B. gar nicht selten „in trockenen Sümpfen zwischen Schilf und anderen höheren Krautpflanzen auf dem Boden.“

S. 161 Z. 6 v. o.: der auch sonst in seinen Bewegungen absonderlich ist, oft Kopf und Hals verdreht,

mit dem Schnabel knackt, mit den Augenlidern nickt und mit den Füfsen zittert u. s. w. — Als wenn das besondere Eigentümlichkeiten des Uhu wären! Um den Schüler vor irriger Vorstellung zu bewahren, müfste eingeschaltet werden „nach Eulenart“ oder „wie die andern Eulen“ oder dgl.

Nr. 66. Das Eichhörnchen von Fr. von Tschudi. Dieses Lesestück enthält zwar gerade keine Unrichtigkeiten, indessen ist es ganz dazu geeignet, beim Schüler eine falsche Vorstellung von dem Tierchen wach zu rufen. Jedenfalls wollen wir der Jugend die Freude an der freien Natur nicht verkümmern, im Gegenteil wir halten es für Pflicht der Schule, den leicht empfänglichen Sinn der Jugend auf das bunte Leben in der Natur zu lenken, und wir gönnen dem Knaben gern die Freude, das muntere Tier zu beobachten, wie es von Zweig zu Zweig springt oder in Spiralen gewandt die Stämme der Buchen und Tannen umkreist. Aber soll die Jugend nicht die volle Wahrheit lernen? Das Eichhörnchen ist von allen Wirbeltieren dasjenige, welches dem Forstmanne den meisten Verdrufs bereitet, es ist der schlimmste Bösewicht, welchen unsere Wälder beherbergen. Denn 1) verzehrt es in grofser Menge die verschiedensten Waldsämereien (Bucheln, Eicheln, Nadelholzsamen, Nüsse) und beeinträchtigt bei zahlreichem Auftreten auch die Buchen- und Eichenmast; 2) verzehrt es die Nadelholzknospen und zwar die Trieb- wie die Blütenknospen; 3) schält es die Rinde sowohl der Nadel- wie der Laubhölzer (merkenswert sind die Spiralringelungen, besonders bei der Kiefer); 4) zerstört es viele Bruten unserer nützlichen oder doch wenigstens angenehmen Waldvögel. Wer die ausführlichen Mitteilungen darüber bei Altum (I S. 59—73) liest, wird zugeben müssen, dafs der durch das Eichhörnchen angerichtete Schaden in einem Schulbuche kaum mit zwei oder drei Zeilen abgethan werden dürfte.

Nr. 67. Der Bär von Fr. von Tschudi. Was Tschudi S. 163 Z. 20 v. u., S. 164 Z. 4—8 v. o. und S. 165 Z. 1—23 v. o. über den Charakter des Bären mitteilt, ist übertrieben und gefärbt; wir schliefsen uns in dieser Beziehung Brehm an, welcher in seinem Tierleben (II S. 160 u. 161) sagt: „Der Bär erscheint allerdings komisch, ist aber nichts weniger als gutmütig oder liebenswürdig, auch nur dann mutig, wenn er keinen andern Ausweg sieht, vielmehr geistig wenig begabt, ziemlich dumm, gleichgültig und träge. Alle Katzen und Hunde sind gescheiter als er. Seine Gutmütigkeit ist einzig und allein in seiner geringen Raubfertigkeit begründet, sein drolliges Wesen vorzugsweise durch seine Gestalt bedingt. Die Katze ist mutig, der Hund ist listig fein, der Bär dumm, grob und ungeschliffen. Sein Gebifs weist ihm beschränkte Nahrung an; er raubt daher nur selten und blofs in beschränktem Grade. Dieses Verdienst ist gering und nicht ihm anzurechnen. Lehre und Unterricht nimmt er nur in geringem Mafse an;

wirklicher Freundschaft zu den Menschen ist er nicht fähig. Den Frafs liebt er mehr als seinen Pfleger. Er bleibt auch diesem gegenüber immer grob und gefährlich. Der Wolf steht ganz entschieden höher als er, mufs also edler genannt werden." — Besonders möchten wir an dieser Stelle den Ausdruck „An Plumpheit[1]) dem Wolfe ähnlich" als nicht zutreffend zurückweisen (vgl. unten „Hund, Wolf und Fuchs" S. 560). — S. 165 Z. 15 v. u.: Nur im Februar, wo sich seine Sohlen häuten, läuft er nicht gut. Wir wagen es nicht, die Richtigkeit dieser Worte direkt in Abrede zu stellen, glauben aber gegen dieselben doch einen Zweifel erheben zu dürfen, wenngleich Brehm, der, wie öfter, so auch in diesem Punkte Tschudi gefolgt zu sein scheint, dies ebenfalls behauptet. Der Bär lebt vorwiegend in den Pyrenäen, in Asturien, Wallis, Graubünden, Galizien, Siebenbürgen, ferner im Balkan, sodann in Skandinavien, Rufsland und Sibirien, also in Ländern, welche durchweg ein recht rauhes Klima haben, und da wäre doch vielleicht die oben angeführte Bemerkung, dafs sich schon im Februar seine Sohlen häuten, fraglich. Um Klarheit in die Sache zu bringen, erlaubten wir uns eine Anfrage bei der Direktion des zoologischen Gartens zu Köln. Die eingelaufene Antwort spricht durchaus zu unseren Gunsten. Sie lautet: „... erwidern wir ergebenst, dafs nach Giebel (Säugetiere) die Sohlen des Bären sich im Februat häuten und dieser Prozefs das Tier für einige Tage zum Gehen unfähig machen soll; dafs wir jedoch bei unseren Bären niemals etwas davon bemerkt haben."

II. Band (Quinta).

Nr. 107. Der Steinadler von Fr. von Tschudi.

Bei diesem Stücke ist zu bemerken, dafs bei Angabe von Gröfsenverhältnissen u. s. w. stets entweder die neuen Mafse allein oder doch neben den alten anzuwenden sind. — S. 174 Z. 17 v. u.: Die Jungen sind kohlschwarz mit schmutzigweifsen Federfüfsen. Unrichtig. Im Jugendkleide ist das Gefieder durchgehends lichter als bei den Alten, während die den Eiern entschlüpften Jungen (wie die anderer Raubvögel) dicht mit graulichweifsem Wollflaume bedeckt sind.

Nr. 109. Das Kamel von Karl Friedrich Lauckhard.[2]) Z. 14 v. u. heifst es: „Es begnügt sich mit spärlicher Kost

---

[1]) Wir fassen natürlich den Ausdruck als Bezeichnung einer Charaktereigenschaft des Tieres auf. Leicht aber könnte der Schüler (Sextaner!), der das Lesebuch auch zur Privatlektüre benutzt, den Ausdruck auf die Körperbeschaffenheit des Bären beziehen, und dann wäre derelbe nicht ganz zutreffend; die Bezeichnung „Plumpheit" pafst zwar wohl auf seine Gestalt, nicht aber auf seine Bewegungen. Brehm sagt: „Man irrt, wenn man die Bären für plump und langsam hält", und in der That ist der Bär trotz seiner plumpen Gestalt keineswegs unbeholfen, wie ja auch an verschiedenen Stellen des Lesestückes dargethan wird.

[2]) K. F. Lauckhard, Geographische Bilder aus Afrika. Darmstadt 1885.

und kann lange Zeit Durst leiden. Das Wasser hebt es in einem besonderen Magen auf." Was zunächst den Magen betrifft, so ist die Annahme einer besonderen Magenabteilung, welche als Wasserbehälter dienen soll, durchaus falsch. Die Kamele wie die Zwergmoschustiere haben nicht einmal den vierfachen Magen der übrigen Wiederkäuer, da man den Blättermagen wegen seiner geringen Gröfse mit Recht zu dem Labmagen rechnet. Sodann ist die Bemerknng, das Kamel könne lange Durst leiden, mit Vorsicht aufzunehmen, zumal da es in den Lehrbüchern der Zoologie ganz trocken heifst, das Tier vermöge 8—9 Tage zu dursten. Es kann allerdings wochenlang des Wassers entbehren, wenn man es nicht zur Arbeit benutzt, sondern frei laufen läfst, so dafs es sich nach Belieben seine saftige Pflanzenkost aussuchen kann, und auch beladene Kamele können wohl 8 Tage ohne Wasser aushalten, falls sie taufrische Blätter und Pflanzensaft geniefsen; fehlt aber in der Dürre auch das Grünfutter, so vermögen sie nicht lange Widerstand zu leisten. Als Brehm im Jahre 1850 die Bahiudawüste durchzog, „waren die Kamele, welche neben dem Durste auch noch Hunger zu ertragen hatten, bereits am sechsten und siebenten Tage der Reise", obwohl sie noch am vierten getränkt waren, so matt, dafs sie unter den Reitern zusammenbrachen und nur mit Mühe bis an den Nil gebracht werden konnten, nachdem man andere entlastet hatte, um auf ihnen den Ritt fortzusetzen. „In der Glutbitze der afrikanischen dürren Zeit mufs ein Kamel auf Reisen, bei genügendem Futter, hinreichendes Wasser und mindestens alle vier Tage volle 30—40 Stunden Ruhe haben, wenn es aushalten soll. Aber nur in seltenen Fällen lassen es die Araber so lange dursten, gewöhnlich nur dann, wenn einer der Brunnen am Wege, auf dessen Wasser man hoffte, inzwischen versiegt ist." — Auf S. 179 heifst es am Schlusse des Stückes: „Ja bei dem äufsersten Wassermangel leidet es den Tod für seinen Herrn und tränkt den Verschmachtenden mit dem Wasser seines Magens." Es ist kaum zu begreifen, wie diese alte Fabel noch immer in den Schulbüchern auftauchen kann. Hören wir, was unser Gewährsmann Brehm über diesen Punkt sagt: „Ich habe, obgleich ich von Hause aus an solchen Geschichten zweifelte, mit aller Absicht alte, in der Wüste ergraute Kamelführer befragt: kein einziger wufste von dieser Geschichte etwas, kein einziger hatte jemals solch eine ungeheure Lüge auch nur erzählen hören. Und später habe ich mich beim Schlachten der Kamele, welche noch am Tage vorher getränkt waren, selbst überzeugt, dafs es ganz unmöglich ist, Wasser zu trinken, welches tagelang mit den im Magen aufgehäuften Nahrungsstoffen und dem Magensafte vermengt war. Das ganze Kamel hat einen widerwärtigen Geruch; solcher Magenbrei aber mufs selbst einem Halbverdursteten unüberwindlichen Ekel erregen. Der Gestank eines frisch aufgebrochenen Kamelmagens ist geradezu unerträglich."

Nr. 110. Die Gemse von Fr. von Tschudi. Das Stück beginnt mit den Worten: „Die Gemsen, die einzige Antilopenart Europas u. s. w.“ Die Gemse ist nicht die einzige Antilopenart unseres Erdteils, sondern neben ihr findet sich noch die Antilope Saiga, die Steppenantilope, welche die Steppen Osteuropas bewohnt. Sie ist von Damhirschgröfse und lebt stets in Gesellschaften, welche im Herbst zu Herden von mehreren Tausend Stück anwachsen und dann ziemlich regelmäfsig wandern, um gegen das Frühjahr hin rudelweise nach ihren früheren Standorten zurückzukehren. Die Steppenbewohner jagen die Saigas trotz des schlechten Wildbrets mit Leidenschaft. — S. 179 Z. 3 v. u.: „Auf allen vieren stehend, kann sie sich so in die Höhe recken, dafs sie sechs Fufs hoch reicht.“ Wir möchten sehr bezweifeln, dafs das Tier, welches am Widerrist eine Höhe von 75, am Kreuze eine solche von 80 cm hat, sich 6 Fufs, also fast 2 m hoch recken kann. — S. 180 Z. 13 v. o.: „Die mit einer erhöhten Randeinfassung umgebenen Hufe.“ Die Randeinfassung ist nicht vorhanden (briefl. Mitteilung von Prof. Altum).

III. Band (Quarta).

Nr. 60. Die Wasseramsel am Bergbache von Fr. v. Tschudi[1]). S. 125 Z. 12 v. u.: „Wasserschmätzer und Bachstelzen hüpfen auf ihnen umher.“ Beide Vögel hüpfen nicht, sondern laufen. — S. 126 Z. 14 v. u.: „Ihre Bildung verrät den Wasservogel nicht; sie haben weder lange Füfse noch einen besonders langen Schnabel oder gar eine Schwimmhaut.“ Allerdings gehört der Wasserschmätzer nicht zu den Wasservögeln, aber er gleicht denselben in seiner Bildung doch etwas; denn abgesehen davon, dafs er dieselbe Flügelgestalt und dieselbe säbelförmige Biegung der ersten Schwingen hat, wie die Alken sie zeigen, und dafs er sowohl in der Kürze des Schwanzes wie in der Gestalt des Schnabels dem Haubentaucher gleicht, hat er ein dichtes, fettiges und reichliches Gefieder und die charakteristischen Wasservogeldunen. — S. 127 Z. 11 v. u.: „sechs weifsliche Eilein“. Die Eier sind rein weifs.

Nr. 62. Der Storch. Nach Hermann Masius. Robert Prutz sagt von des Verfassers Naturstudien[2]): Sie „haben ihresgleichen nicht in der Litteratur eines anderen Volkes. Nur aus der Mitte des deutschen Volks, aus seinem innigen Gemütsleben konnte ein solches Werk hervorgehen, das, auf die gelehrtesten Studien und scharfsinnigsten Beobachtungen gegründet, das ganze subjektive Seelenleben des sinnigen Verfassers wiederspiegelt und in jeder Zeile den innigen Zusammenhang von Natur und Gemüt atmet.“ Wir können in das reiche Lob nicht mit einstimmen.

---

[1]) Die im Texte vorkommenden Ausdrücke „Wuhrungen“ (S. 125) und „Abweissteine“ (S. 126) sind wohl nicht für jedermann verständlich.

[2]) Masius, Naturstudien. Leipzig 1852.

Gerade der Umstand, dafs sich „das ganze subjektive Seelenleben des sinnigen Verfassers“ in dem Werke wiederspiegelt, gereicht ihm zum Teil wenigstens zum Schaden; die Darstellung ist zu wenig objektiv. Masius will interessant schreiben und bringt dann in seinen Schilderungen, deren Stil, nebenbei bemerkt, bisweilen etwas geschraubt erscheint, mancherlei, was er nicht verantworten kann. Im vorliegenden Stücke nun erscheinen die Abschnitte, welche über die Gerichte und Kriege der Störche (S. 134) handeln, sehr gefärbt. Die Herausgeber des Lesebuchs haben es vorgezogen, das Bild vom Storche in veränderter Gestalt wiederzugeben; wir wünschten, dafs sie die erwähnten Abschnitte gestrichen oder doch mindestens umgearbeitet hätten. Im ersteren Falle wäre es vielleicht sehr empfehlenswert gewesen, einiges über den Schaden zu sagen, welchen der Storch der Landwirtschaft durch Vertilgung der nützlichen Frösche und Kröten, der Fischzucht durch seinen oft recht ergiebigen Fischfang, der niederen Jagd endlich dadurch zufügt, „dafs er in dem von ihm täglich abgesuchten Reviere nicht leicht ein bodenständiges Vogelnest aufkommen läfst.“ Man begreift es kaum, wie dieser Vogel noch fortwährend fast von aller Welt für heilig und unverletzlich gehalten wird. Allerdings „sein inniges Anschliefsen an den Menschen, sein zutrauliches Wesen, seine imponierende Schönheit, wodurch er gehend wie besonders fliegend der Gegend zur hohen Zierde gereicht, haben ihn so allgemein in die Gunst des Menschen gesetzt, wie kaum einen anderen Vogel“; aber „nach seinem Wirken da draufsen, nach seinem argen Morden Tausender von nützlichen und angenehmen Geschöpfen verdient er unsere Zuneigung nicht“. — Als Motiv zu einem anderen hübschen Bildchen hätte den Herausgebern der sporadische Nutzen des Storches in sog. Mäusejahren dienen können.

Nr. 63. Hund, Wolf und Fuchs nach Fr. von Tschudi. S. 135 Z. 21 v. u.: „In der erweiterten Höhle eines Dachs- oder Fuchsbaues.“ Das ist nun gerade weniger häufig der Fall. In Kurland haust nach sehr glaubhaften Mitteilungen die Wölfin mit ihren Jungen an erhabenen, dicht mit Holz bestandenen Stellen in den grofsen Morästen, welche nicht leicht von Menschen oder Weidevieh betreten werden. In den südrussischen Steppen wohnen, wie Kohl berichtet, die Wölfe in selbst gegrabenen Höhlen, welche oft klaftertief sind, und auch Brehm sagt, die Wölfin werfe „im Süden Europas in selbstgegrabenen Löchern unter Baumwurzeln oder auch wohl in einem erweiterten Fuchs- oder Dachsbaue.“ Ähnlich äufsert sich Altum: „Man findet diese (die Jungen) in einer flachen durch Gestrüpp und Ähnliches geschützten Bodenvertiefung; ob, wie behauptet wird, auch in Fuchs- und Dachsbauen, möchte ich der Natur des Wolfes wegen, der sich sonst nie wie der Fuchs als Röhrenbewohner zeigt, bezweifeln.“ — S. 135 Z. 20 v. u.: „blinden Jungen mit rötlichweifsem

Wollhaar." Die Nestjungen haben eine tiefkaffeebraune Farbe, während der Scheitel einen schwachrostigen Anflug zeigt. — Z. 17 v. u.: „mit schiefem Blick". Der Ausdruck klingt etwas komisch. — Z. 16 v. u.: „halb tölpisch". Wir glauben Brehm Recht geben zu müssen, wenn er sagt: „Der Wolf besitzt alle Begabungen und Eigenschaften des Hundes: dieselbe Kraft und Ausdauer, dieselbe Sinnesschärfe und denselben „Verstand. Aber er ist einseitiger und erscheint weit unedler als der Hund, unzweifelhaft einzig und allein deshalb, weil ihm der erziehende Mensch fehlt." Und an einer andern Stelle sagt derselbe treffliche Beobachter: „In der Tierfabel wird er als tölpelhafter, täppischer Gesell dargestellt, welcher sich von Vetter Reineke fortwährend überlisten und betrügen läfst: dieses Bild entspricht der Wirklichkeit jedoch durchaus nicht. Der Wolf giebt dem Fuchse an Schlauheit, List, Verschlagenheit und Vorsicht nicht das Geringste nach, übertrifft ihn wo möglich noch in allen Stücken. In der Regel benimmt er sich den Umständen angemessen, „überlegt", bevor er handelt, und weifs auch in bedrängter Lage noch den rechten Ausweg zu finden. Eine Beute beschleicht er mit ebenso viel Vorsicht wie List; selbst gejagt, kommt er äufserst bedachtsam herangetrabt u. s. w." — Wir wollen es dahingestellt sein lassen, ob der Wolf in der That das in den höchsten Vegetationsgrenzen der Alpen lebende Steinhuhn (S. 135 Z. 8 v. u.) jagt, ebenso, ob er Ratten (Wander- oder Hausratte?) fängt, jedenfalls aber möchten wir in Z. 2. v. u. beim Alpenhasen das Attribut „weifsen" gestrichen sehen. Der Alpenhase ist nur im Winter weifs, und der Wolf wird ja auch im Sommer den braunroten nicht verschmähen. — S. 136 Z. 1 v. u. werden die kurzen, spitzen Ohren erwähnt. Das Ohr des Wolfes ist 12 cm lang und auch nicht gerade „spitz". — Z. 10 v. o.: „Schmuck der weifsen, spitzen Zahnreihen". Spitze Reihen! — Z. 11 v. u.: „und zerreifst oft den blofs verwundeten Bruder, um ihn sofort ganz zu verzehren". Jedenfalls läfst das auf eine ganz wunderbare Magenerweiterung schliefsen. — S. 137 Z. 13 v. o.: Die noch in so vielen Büchern spukende Fabel vom Edelmute des Löwen sollte endlich aus einem Schulbuche entfernt werden. — S. 137 Z. 10 v. u.: „Gewöhnlich mufs der fleifsige und trüblaunige Einsiedler Dachs seinen bequemen Bau, durch arge Kriegslisten gezwungen, verlassen, und kaum ist der borstige Grundeigentümer schnarrend und grunzend aus dem behäbigen Hause abgezogen, so nimmt der lauernde Räuber von der geräumigen Wohnung Besitz." In seinem „Tierleben der Alpenwelt", nach welchem das vorliegende Stück bearbeitet ist, berichtet Tschudi ausführlicher über die Kriegslist, indem er sagt, Reineke setze in dem Baue des Dachses seine Losung ab, und der an Reinlichkeit gewöhnte Grimbart werde von

solchem Ekel erfafst, dafs er die Wohnung verlasse. Diese alte Jägerfabel ist indes längst von zuverlässigen Beobachtern widerlegt worden. Auch Brehm schliefst sich dieser Meinung an, wenn er sagt: „Er nimmt diese (d. i. Wohnung) mit der ihm eigenen Dreistigkeit wenigstens teilweise in Besitz, ohne viel nach Grimbart zu fragen. Besondere Kniffe und Listen, um den Dachs zu vertreiben, wendet er nicht an; denn die uralte Erzählung: So der Tachs hinaufs gefaren ist, so befleckt er jm den eyngang mit seinem kaat, welcher so er widerkommen, von grofsem abschühen das er ab sölichem gestanck hat, verlafst er sein eigen loch vnd näst, welches dann dem Fuchs eynzewoonen gantz bequemlich ist", mufs nach Adolf Müllers Erfahrungen unerbittlich in das Bereich der Fabel verwiesen werden. Er zieht ohne weiteres ein, wählt sich die vom Dachse nicht in Besitz genommenen Teile des Baues zu seinen Wohnräumen und haust dann, falls es Grimbart nicht vorzieht auszuwandern, gemeinschaftlich mit diesem in einem und demselben Baue."

Zum Schlusse mache ich noch auf zwei Mängel aufmerksam, an denen das vorliegende Stück leidet. — 1) Es hat durchaus eine zu lokale Färbung, so dafs der Titel heifsen müfste: „Hund, Wolf und Fuchs als Alpenbewohner". — 2) Beim Wolfe wie beim Fuchse ist zu sehr die negative Seite ihres Wesens hervorgekehrt worden. Namentlich thut man dem Fuchs entschieden Unrecht, wenn man ihn lediglich als den blutdürstigen Räuber hinstellt, ohne seinen grofsen Nutzen mit irgend einem Worte zu erwähnen. Allerdings ist er ein Ruin der Jagd und auch der Geflügelzucht tritt er als arger Feind entgegen; aber für den Forstmann wie für den Landwirt wird der Fuchs dennoch sehr nützlich. „Forstlich", meint Altum, „kann man den Fuchs nur unter die nützlichen Tiere rechnen. Er ist nämlich ein gar fleifsiger Mausefänger und nützt dem Forstmanne im Gestrüpp und auf Kulturen gar sehr gegen die feindlichen Mäuse (Mus silvaticus, Arvicola glareolus und arvalis). Wo der Fuchs geschont wird, hört man selten Klagen über Mausefrafs." „Dem Ökonomen nutzt der Fuchs durch sein Mausen mehr, als er ihm an seinem Geflügel, das er in den meisten Fällen doch gegen ihn schützen kann, schadet. Am meisten treibt sich ja derselbe in den Kornfeldern umher, zieht sich nach den vom Mausefrafs bedrohten Gegenden zusammen und zeigt sich dann ungewöhnlich wohlbeleibt." Auch verzehrt er „allerhand gröfsere Insekten, deren Reste man in seiner Losung häufig findet; man hat ihn einmal beim eifrigen Maikäferfange längere Zeit beobachtet. Er erschnappte die aus dem Boden gekommenen Käfer bei ihrem ersten Flugversuche. Hier bei Neustadt gefundene Losung bestand fast nur aus den unverdauten Eiern des Kiefernspinners; er hatte sich also auch die träge am Stamme

sitzenden Weibchen dieses Kiefernfeindes wohl schmecken lassen.“ Mit Altum stimmt Brehm überein, dessen Worte den Schlufs bilden mögen: „Aller Gewinn, welchen man aus dem Wildstande ziehen kann, wiegt den Wildschaden nicht auf: jedes Reh, jeder Hase verzehrt an sonstwie zu verwertenden Pflanzenstoffen mehr als sie einbringen. Schon daraus geht hervor, dafs ein Raubtier, welches den Wildstand vermindert, streng genommen nicht zu den schädlichen, sondern zu den nützlichen Tieren gezählt werden mufs. Beeinträchtigung des Wildstandes ist aber die geringste Leistung Reinekes: unverhältnismäfsig mehr macht er sich verdient durch Vertilgung von Mäusen. Sie, die überaus schädlichen Nager, bilden seine Hauptspeise: er fängt nicht blofs so viele, als er zu seiner Nahrung braucht, zwanzig bis dreifsig Stück auf die Mahlzeit, sondern fährt, auch wenn er vollkommen gesättigt ist, zu seinem Vergnügen mit der Mäusejagd fort, beifst die erlangten Wald- und Feldfeinde tot und läfst sie liegen. Hierdurch macht er sich in so hohem Grade nützlich, dafs seine Thätigkeit allgemeine Beachtung, nicht aber nur Mifsachtung verdient. Ich bin weit entfernt, ihn von den Sünden, welche er sich zu Schulden kommen läfst, freisprechen zu wollen; denn ich weifs sehr wohl, dafs er kein schwächeres Geschöpf verschont, viele nützliche Vögel frifst und deren Nester plündert, in Geflügelställen wie ein Marder würgt und andere Schandthaten begeht: dies alles aber wird durch den von ihm gestifteten Nutzen sicherlich aufgewogen. Im Jagdgehege wird er empfindlich schädlich, im Forste und auf Flur und Feld bringt er mehr Nutzen als Schaden. Dafs ihn der Jäger hafst und verfolgt, finde ich begreiflich; dafs der liederliche Bauer, welcher seinen Hof nicht in Ordnung hielt, den Hühnerstall des Nachts offen stehen liefs und von Rechts wegen bestraft wurde, alles Unheil auf sein Haupt herabwünscht, ebenfalls: dafs aber ein Naturforscher in das rückhaltlose Verdammungsurteil des Jägers und Bauern einstimmen kann (wie Giebel in seiner „landwirtschaftlichen Zoologie“ es gethan), ist mir unbegreiflich.“

Oberhausen. F. Ruhle.

Die „verbesserten“ Auflagen.

Dafs die neuen Auflagen eines Schulbuches Verbesserungen enthalten, ist oft notwendig, nicht selten wünschenswert. Sind es wirkliche Verbesserungen, so nimmt man die Unbequemlichkeiten gern mit in den Kauf, die dadurch entstehen, dafs die in der Hand der Schüler befindlichen Exemplare verschiedenen Auflagen angehören und deshalb nicht durchaus übereinstimmen.

Derartige Veränderungen dürfen aber niemals willkürlich, sondern nur zu dem Zwecke vorgenommen werden, um den Wert des Buches zu heben. Wird in einem alljährlich in neuer Auflage erscheinenden Schulbuch fortwährend in ganz unwesentlichen Dingen und in der Art geändert, dafs von einer Verbesserung gar nicht die Rede sein kann, so ist ein solches Verfahren nicht anders denn als Unfug zu bezeichnen, und es scheint an der Zeit, dies einmal offen auszusprechen. Bei keinem der bekannteren Schulbücher tritt meines Wissens diese eigenartige, nie ruhende „Verbesserungs"-Sucht störender hervor als bei Ostermanns lateinischen Übungsbüchern. Zum Beweise greife ich einige beliebige Stücke der 1. Abteilung (für Sexta) heraus. Das Stück 2 auf S. 13 der neuesten (23.) Aufl. vom Jahre 1886 enthält in der 20. Aufl. 20 Sätze; in den folgenden ist, wie dies sehr oft und immer sehr überflüssiger Weise geschieht, ein Satz hinzugefügt. In Satz 7 setzt die neueste Aufl. zu „Mars" hinzu „des Kriegsgottes". In derselben Aufl., Satz 10, kann Gott, der bis dahin nur „Vater der Menschen" war, das schmückende Beiwort „gütig" nicht länger missen. In Satz 11 der 20. und 21. Aufl. ist die reine Luft dem Menschen erfreulich; in den beiden folgenden verliert sie den Artikel, ist auch nicht mehr erfreulich, sondern angenehm, auch nicht mehr dem Menschen, sondern den Menschen und zwar nicht den Menschen schlechthin, sondern „sowohl kranken als auch gesunden". Dasselbe „sowohl als auch" hält die neueste Aufl. für nicht länger entbehrlich in Satz 19. Zugleich müssen die Griechen und Römer dieses Satzes notwendig noch den Zusatz „alten" bekommen. — S. 18 der neuesten Aufl. Stück II. Der 4. Satz heifst in der 20. Aufl.: *Animalibus ad vitam cibus necessarius est*, in den folgenden: *Animalibus cibus ad vitam necessarius est.* Satz 7 hiefs bis zur 22. Aufl.: *Fames et hominibus et bestiis molesta est.* Beim Hunger war der Durst nicht länger zu entbehren. Es heifst also jetzt *fames et sitis*, und an Stelle der *bestiae* sind *cetera animalia* getreten. Wie notwendig! Früher wurde (Satz 9) den Löwen grofse Stärke zugeschrieben (*Leonibus magnum robur est*); in der neuesten Aufl. genügt ein Löwe als Repräsentant der Gattung; zum Ersatze aber wird dem *robur* noch *corporis* hinzugefügt. Könnte nicht sonst der Schüler auf den sinnreichen Einfall kommen, es sei hier von den Geisteskräften des Löwen die Rede? — Nach Ansicht der früheren Aufl. (20. und 21.) haben die Reiter die Sporen oft nötig (Satz 22: *Saepe equitibus calcaria necessaria sunt*); das mufs später als irrig betrachtet worden sein; wenigstens ist das *saepe* weggefallen, und weil nun einmal geändert war, ist auch noch *calcaria* an die erste Stelle des Satzes geschoben worden.

So geht es fort. Alle Seiten zeigen dasselbe Verfahren, und was ich am Übungsbuch für Sexta gerügt habe — in dieser Klasse sind die immer wiederkehrenden Verschiedenheiten im

Text natürlich am störendsten — gilt in ganz derselben Weise für die übrigen Abteilungen.

Wozu dies alles? War etwa ein Bedürfnis zu den vielen Veränderungen vorhanden, die bisher jede Auflage brachte und jede folgende vermutlich bringen wird? Wurden sie vorgenommen in guter, d. h. für die Schule guter Absicht? Ich für meine Person sehe nichts als Nachteile. Da das Buch, wie schon erwähnt, sehr häufig neu aufgelegt wird, ist es gar nicht zu vermeiden, dafs Exemplare verschiedener Ausgaben in den Händen der Schüler sind. Fortwährend wird also der Unterricht durch Abweichungen in den einzelnen Sätzen gestört; immer wieder erhebt sich eine Anzahl von Schülern, um dem Lehrer die Meldung zu machen, bei ihnen stehe noch ein Wort mehr oder eins weniger, oder die Wörter ständen anders, oder der Satz stehe überhaupt nicht da. Wird der Lehrer endlich ärgerlich und verbietet das Melden solcher Kleinigkeiten, so entstehen eine Menge Mifsverständnisse, Irrtümer u. s. w. Kurzum, die Abweichungen sind eine nie versiegende Quelle von Unzuträglichkeiten. Zu vermeiden wären diese nur, wenn stets alle Schüler die neueste Auflage hätten; das ist aber bekanntlich nicht durchzuführen, den Eltern füglich gar nicht zuzumuten.

Wird das hier kurz gekennzeichnete Verfahren, wie zu erwarten steht, auch in den späteren Auflagen des Ostermannschen Buches fortgesetzt, so wäre es wirklich an der Zeit, dasselbe abzuschaffen. Wir haben gute lateinische Übungsbücher genug, und manche von ihnen haben den Vorzug, dafs ihre Verfasser nicht an krankhafter Veränderungssucht leiden.

Rostock. R. Lange.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) Heinrich Stein, Lateinischer Lesestoff für Quarta. Nach Nepos und Livius. In zwei parallelen Teilen. I. Teil 3. Aufl., II. Teil 2. Aufl. Oldenburg, Ferd. Schmidt, 1886. 94 S., 96 S.

2) P. Geyer und W. Mewes, Lateinisches Lesebuch. Dritter Teil zu Bonnells lateinischen Übungsbüchern. Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin, 1887. IV u. 170 S.

Eine Besprechung der vorliegenden Bücher kann nicht wohl umhin, die Frage nach der Zweckmäfsigkeit der Neposlektüre zu berühren, denn auf der Bejahung oder Verneinung derselben beruht die Berechtigung derartiger Unternehmungen; freilich ist von einer erneuten Prüfung der vielerwogenen Gründe und Gegengründe ebenso wie von einer Beurteilung der Schulbücher, welche zum Ersatz des Nepos geschaffen worden sind, an dieser Stelle abzusehen. Es lassen sich in dieser reichen Litteratur drei Gruppen unterscheiden: erstens Bearbeitungen des Justin, nämlich die von J. E. Ellendt herausgegebenen, dann von M. Seyffert wesentlich veränderten Materialien zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche (Berlin, Bornträger) und die für den Schulgebrauch zurecht gemachte Justinausgabe von D. Domke und G. Eitner (Breslau, Maruschke und Berendt); zweitens Bücher, welche die römische Geschichte vornehmlich im Anschlufs an Livius behandeln, nämlich Lhomond urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum, von Holzer überarbeitet und jetzt schon in neunter verbesserter Auflage vorliegend (Stuttgart, Neff) und G. Wellers lateinisches Lesebuch aus Livius, welches ebenfalls eine ziemliche Verbreitung gefunden hat; drittens Bearbeitungen des Nepos selbst, in denen besonders der Inhalt mehr oder weniger umgestaltet erscheint, also Völkers Corn. Nep. liber ad historiae fidem recognitus, emendatus, adauctus (Leipzig, Rossberg), Vogels Nepos plenior (Berlin, Weidmannsche Buchhdl.), die Ausgabe von Ortmann (ad historiae fidem recogn. et usui scholarum accomm. Leipzig, Teubner) und Lattmanns Buch, das eigentlich schon wieder der ersten Gruppe sich nähert denn seinen Inhalt bilden Corn. Nep. liber in usum scholarum dispositus et emendatus, ex Justino, Cicerone, Frontino aliisque scriptoribus Romanis suppletus et Curtii

Rufi historiae Alexandri M. in breviorem narrationem coactae. Dies Buch ist zuletzt 1883 in siebenter verbesserter Auflage erschienen (Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht).

Die Frage, ob dem Quartaner ein Autor oder ein Lesebuch in die Hand zu geben sei, hat schon Weidner in seinen Beobachtungen auf dem Gebiet des lateinischen Unterrichts (N. Jahrb. 1869 S. 65 ff.) mit Wärme und Einsicht erörtert, ebenso sind die Stimmen für und gegen Nepos von Eckstein in seinem Artikel über den lateinischen Unterricht (Schmid, Encyklopädie. Separatausgabe S. 611 ff.) gezählt und gewogen worden: das Ergebnis ist beiderseits für unseren Autor günstig. Ref. hat selbst seiner Zeit mit Quartanern den Justin in der Ausgabe von Domke-Eitner gelesen, später den Unterricht in einer Quarta beobachtet, in der die Ellendt-Seyffertschen Materialien eingeführt waren, er mufs sich aber von den Erfolgen der Neposlektüre bei weitem mehr befriedigt erklären, namentlich seit er mit seinen Lehrern eine Beschränkung und stehende Anordnung des Stoffes vereinbart hat, wonach dem ersten Semester vier vitae zufallen, welche die Perserkriege zum gemeinsamen Hintergrund haben, nämlich Miltiades, Aristides, Themistocles und Cimon, während dem Schüler im zweiten Semester der Peloponnesische Krieg und Thebens Hegemonie am Alcibiades, Thrasybulus, Pelopidas und Epaminondas vorgeführt wird und daneben auch wohl Zeit bleibt, noch eine andere vita kursorisch oder extempore zu lesen. Der ganze Unterricht lehnt sich an die Lektüre an, eine Auswahl von Phrasen werden angeeignet, auch ein paar Kapitel memoriert, und die Schüler beherrschen den Stoff dann gewöhnlich nach Inhalt und Sprache derartig, dafs lateinische Sprechübungen mit Nutzen vorgenommen werden können. Ref. findet sich also durch nichts veranlafst, Nepos zu beseitigen, könnte sich aber wohl dazu verstehen, die Ausgabe von Ortmann zu gebrauchen, dessen Verfahren, wie auch Eckstein anerkannt hat, ein durchaus besonnenes ist. Abgesehen indessen von diesem prinzipiellen Gegensatz wird man den beiden vorliegenden Büchern Anerkennung nicht versagen dürfen. Dieselben schliefsen sich an die oben aufgezählten Arbeiten in Tendenz und Ausführung an, das erste so, dafs es auch zugleich die römische Geschichte nach Livius berücksichtigt, das zweite, indem es nach dem Vorgange Lattmanns Alexander den Grofsen ausführlich behandelt und aufserdem poetische Stücke hinzufügt.

Steins lateinischer Lesestoff verrät in Auswahl und Darstellung den erfahrenen Schulmann und entspricht seinem Zweck, wie ja auch die erneuten Auflagen beweisen. Eine Vorrede vermifst man ungern, wenigstens sollte der Verf. sich darüber erklären, wie er sich die Verwendung der beiden parallelen Teile neben oder nacheinander denkt. Der erste Teil enthält folgende Lebensbeschreibungen und Erzählungen: Miltiades, Themistocles,

Aristides, Pausanias, Cimon, Alcibiades, Conon, Iphicrates, Datames, Horatier und Curiatier, Porsenna vor Rom, die Gallier in Rom, T. Manlius Torquatus und M. Valerius Corvus, während sich im zweiten Teile finden: Agesilaus, Epaminondas, Pelopidas, Dion, Timoleon, Eumenes, Hamilcar, Hannibal, Coriolanus, Cincinnatus, Decius Mus und Clades Caudina. Die Darstellung der Quellen ist dadurch verkürzt, dafs entweder Satzteile unterdrückt oder ein paar Sätze zu einem zusammengezogen wurden; die Verbesserung beziehungsweise Vereinfachung des Textes trifft sogar auch einzelne Worte, was nicht überall gerechtfertigt ist, z. B. im Epaminondas Nep. c. 9, wo *usque eo* durch *tamdiu* ersetzt ist. Eine derartige Umgestaltung hat immer etwas Subjektives und wird kaum ganz konsequent sein; so könnte man, um nur eins anzuführen, dann auch erwarten, dafs das seltene *illustrare aliquem* im Themistocles beseitigt wäre. In ähnlicher Weise erscheinen Veränderungen von Einzelnheiten unnötig, welche sich z. B. bei einer Vergleichung von Alcibiades c. 1, Epaminondas c. 4 und 9 ergeben. Die Erzählung vom Schwur des Knaben Hannibal werden gewifs viele vermissen. Eine Bezeichnung der Kapitel ist unterlassen und statt dessen der Text nur abgesetzt worden, ersteres dient doch aber besser zur Orientierung. Dagegen hat der Verf. wahrscheinlich in der Absicht, das Verständnis zu erleichtern, zu viel Interpunktionszeichen gesetzt und zwar sowohl vor Acc. c. inf. (übrigens ohne konsequente Durchführung) wie bei den Partizipialkonstruktionen; gerade im ersteren Falle aber ist die Interpunktion dazu geeignet, die richtige Auffassung der Konstruktion, die doch sogleich bei der ersten Einführung in dieselbe, also dem Quintaner vermittelt werden soll, zu verhindern.

Die am Schlusse beigegebene, nach den einzelnen Seiten geordnete Präparation, die manchem das Buch noch besonders empfehlen mag, enthält eine ganze Reihe Vokabeln, welche dem Quartaner teils aus seiner Grammatik, teils aus dem Übungsbuch der früheren Klassen geläufig sein müssen, z. B. Teil 1 S. 68 *felicitas, efficere*; S. 69 *niti, exstinguere*; S. 70 *ingens, adulescentia*; S. 71 *res familiaris, committere*, dagegen mufste wohl, wenn *Apollo* erwähnt ist S. 68, auch *Pythia*, *Chersonnesus* und andere aufgenommen werden.

Papier, Druck und Ausstattung sind vortrefflich; von Druckfehlern sind mir nur aufgestofsen Teil I S. 21 Z. 4 *filo* statt *filio* und S. 25 Z. 17 *resecrare* statt *resacrare*.

Geyer und Mewes wollen zu Bonnells lateinischen Übungsstücken, welche sie für Sexta und Quinta neu bearbeitet haben, in dem vorliegenden Buche eine Fortsetzung liefern, also ebenfalls Nepos ersetzen; denn dafs jemand, wie sie es in der Vorrede allerdings für möglich erklären, eine zusammenhängende Lektüre von solcher verhältnismäfsigen Schwierigkeit schon in Quinta be-

handeln sollte, ist nicht anzunehmen. Das Buch enthält vier prosaische Abschnitte: De Croeso, rege Lydorum (S. 1—12), De Cyro, rege Persarum (S. 12—23), De rebus gestis Alexandri Magni (S. 24—62) und De P. Cornelio Scipione Africano maiore (S. 62—89); der poetische Teil (S. 90—101) bietet zwölf Fabeln des Phaedrus und vier leichtere Erzählungen aus Ovid, nämlich die Lykischen Bauern, Orpheus und Eurydice, Arion und Orest und Pylades. Daſs diese Stoffe das Interesse jugendlicher Gemüter in hervorragendem Maſse zu fesseln imstande sind, kann nicht geleugnet werden, ich erinnere nur an die Geschichte von Atys und Adrast oder an Begebenheiten aus Alexanders Jugend, anderseits ist doch ein Doppeltes zu bemerken. Was erstlich die Auswahl des Stoffes anlangt, so muſs man es bedauern, daſs die Perserkriege, welche anerkanntermaſsen für diese Altersstufe vorzugsweise geeignet sind und ja zugleich einen wesentlichen Teil des geschichtlichen Pensums der Klasse bilden, nicht berücksichtigt werden. Raum dafür würden die Verfasser gewonnen haben, wenn sie bei der Ausführung der Abschnitte — und dies ist das zweite Bedenken — nicht so sehr auf Einzelnheiten eingegangen wären, auch auf solche, die weniger interessant sind, z. B. S. 18ff., wo sehr ausführlich von den Sitten und Gebräuchen der Perser gehandelt wird, und S. 32f., wo sich eine genaue Schilderung von Alexanders Kämpfen gegen die Thracier findet. Gerade kleinere Ganze, die sich leicht als eine Einheit zusammenfassen und in ihren Teilen übersehen lassen, bilden für diese Klasse die angemessenste Lektüre. Von den poetischen Stücken erscheinen mir die letzten, besonders Orpheus und Eurydice, für Quartaner viel zu schwierig.

Die Sprache ist im allgemeinen flieſsend und für die Klassenstufe angemessen, doch hätte in den aus Curtius entnommenen Kapiteln der Ausdruck mehr vereinfacht werden sollen, so ist mir z. B. c. 40 auf S. 50 als verbesserungsbedürftig aufgefallen; die eigenartige Darstellung dieses Schriftstellers scheint eine durchgreifende Umgestaltung für den Unterrichtszweck nicht bloſs zu entschuldigen, sondern vielmehr zu erfordern. Eine den einzelnen Kapiteln entsprechende Präparation enthält alle diejenigen Wörter, welche weder aus der früheren Lektüre noch aus dem grammatischen Pensum als bekannt vorausgesetzt werden, doch wären hier viele Vokabeln zu entbehren, z. B. S. 102 *eripere*, *aggredi*, *interrogare*; S. 103 *iuvenis*, *felicitas*, *quod*; S. 104 *consuetudo*, *natio*, *vastare*, *tollere*; S. 105 *confidere*, *notus*, *agnus*, *pulchritudo*, und dies um so mehr, als am Schluſs des Buches noch in einem alphabetischen Wörterverzeichnis auch die bekannteren Vokabeln zusammengestellt sind. In der Präparation wird eine Auswahl von Phrasen durch den Druck hervorgehoben, entsprechend dem Verfahren, welches die Verfasser auch in ihren genannten Übungsbüchern beobachtet haben; doch muſs ich, so sehr ich diese Betonung des Phraseologischen an sich billige, wie ich es schon bei

den bezüglichen früheren Besprechungen gethan habe, auch hier einer Beschränkung das Wort reden.

Über die unnötige Interpunktion vor Acc. c. inf. ist schon oben gesprochen worden. Zu verbessern ist der Druckfehler *contumeli* statt *contumelia* auf S. 59 Z. 24 und *Carthaniensibus* statt *Carthaginiensibus* auf S. 88 Z. 20, sonst ist der Druck korrekt und die ganze Ausstattung des Buches vortrefflich.

Halle a. S. W. Fries.

---

1) L. Poppendieck, Griechische Syntax. Zum Gebrauch für Schulen bearbeitet. Wolfenbüttel, Verlag von Zwifsler, 1885. 130 S. 8. 1,50 M.

2) E. Bachof, Abrifs der attischen Syntax. Zunächst zur Ergänzung der griechischen Formenlehre von Spiefs-Breiter bearbeitet. Essen, Verlag von Bädeker, 1886. 87 S. 8. 0,75 M.

Das Verlangen der Schule, welches gegenwärtig mehr als je berechtigt ist, den Schülern die griechische Syntax in übersichtlicher, leicht fafslicher Darstellung und mit thunlichster Berücksichtigung des Lateinischen, welches ja bei Beginn der Behandlung der griechischen Syntax den Schülern vertrauter ist, zu bieten, hat in den letzten Jahren eine grofse Menge von griechischen Grammatiken hervorgerufen; man möchte fast sagen, dafs eine Überproduktion wie kaum auf einem anderen Gebiete der Schulbücher vorhanden ist. Nach einer Zusammenstellung der seit 1870 allein in Deutschland erschienenen griechischen „Schulgrammatiken“, „Elementargrammatiken“, „Sprachlehren“, „Syntaxen“, „Abrissen“, „Lehrgängen“, „Repetitionen der Syntax“ und wie sie sich sonst noch nennen, ergiebt sich an solchen, welche die Formenlehre und Syntax enthalten, nicht weniger als c. 30, und an Ausgaben, welche nur die Syntax enthalten, c. 20. So erfreulich diese Regsamkeit ist und so gerne man die Existenz vieler dieser Bücher als berechtigt anerkennt, so bieten doch auch manche von den kleineren „gedruckten Versuchen“ wesentlich Neues nicht. Alle streben natürlich nach Fafslichkeit, Übersichtlichkeit, Beschränkung des Stoffes, auch unter möglichstem Anlehnen an das Lateinische, im Grunde aber unterscheiden sich diese kleinen „Not- und Hülfsbüchlein“ wenig von einander. Beweist nun einerseits die Menge dieser Versuche, dafs eine Einigung in der Behandlung der griechischen Syntax in der Schule noch nicht erreicht ist, so mufs anderseits doch auch hervorgehoben werden, dafs eine solche bis in die kleinsten Kleinigkeiten auch nicht möglich und wenn möglich, bei der durchaus berechtigten Individualität des unterrichtenden Lehrers, nicht einmal wünschenswert wäre. Es müfste denn dahin kommen, dafs die Thätigkeit des unterrichtenden Lehrers noch mehr in den Hintergrund treten solle! Und doch ist das lebendige Wort des Lehrers, nicht das Buch die Hauptsache! Sollte sich nun das,

was dieses für den Unterricht in der griechischen Syntax zu bieten hat, nicht in einer bereits vorhandenen Grammatik finden? — Ich glaube, dafs die erste Frage, welche bei der Beurteilung eines derartigen Hilfsmittels für den Schüler zu stellen ist, die ist: Bietet das Buch wesentlich Neues, bezeichnet es einen Fortschritt in der Behandlung der griechischen Syntax? In dieser Beziehung unterscheidet sich das zweite der beiden vorliegenden Bücher sehr vorteilhaft von dem ersten. Die griechische Syntax von P. ist aus einer Programmarbeit, erweitert durch Hinzufügung des Pensums der Untersekunda, entstanden und giebt auf 130 Seiten (!) den syntaktischen Stoff einschliefslich der allerdings 17 Seiten (!) füllenden deutschen und griechischen Register. Die vorzügliche Grammatik von Kaegi[1]) behandelt den syntaktischen Stoff unter Berücksichtigung der hauptsächlich gelesenen Schriftsteller auf nur 84 Seiten. Hieraus geht schon zur Genüge hervor, dafs P. den Stoff mit gröfserer Ausführlichkeit behandelt hat. Doch hören wir ihn selbst (Vorwort S. 1): „Wohl bin ich mir bewufst, dafs dies Büchlein im Inhalt und in der Auffassung von den übrigen zu demselben Zweck erschienenen Kompendien der griechischen Syntax sich nicht in hervorstechender Weise unterscheidet und nichts wesentlich Neues bringt, was demselben einen besonderen Reiz verleihen könnte — — ich wurde einzig und allein von der Absicht geleitet, durch eine klare, übersichtliche, fafsliche Darstellung bekannter (?!) Regeln den Schülern das Verständnis der griechischen Schriftsteller leichter zu erschliefsen und ihnen ein Buch in die Hand zu geben, welches sie auch bei ihren Privatstudien mit Freude benutzen würden.“ Was zunächst den letzten Zweck des Buches anlangt, so mufs ich durchaus bezweifeln, dafs das Kompendium den Schülern bei ihren Privatstudien genügt; dazu haben sie eine ausführlichere Grammatik nötig. Im übrigen bringt also P. „nichts Neues im Inhalt und in der Auffassung“. Wir haben demnach nur die Darstellung des Verfassers zu prüfen und hierbei möchten wir auf folgende Mängel hinweisen.

Die Erklärung des Subjektes § 1 ist unnötig, in dieser Fassung mindestens breit; ebenso die Erläuterung des Attributes § 18; die Anmerkung zu § 1 ist ungenau; — das unbestimmte Subjekt „man“ wird nach § 3, 6 „ausgedrückt durch Infinitivsätze nach δεῖ“ (!?). — Die Regeln von der „Setzung des Artikels“ in § 23 sind auseinandergedehnt; § 26 kann der ganze Passus „selbst wenn dieses u. s. w.“ wegfallen. Weshalb wird die Hauptthatsache zunächst nicht möglichst knapp und präzis angegeben? Auch die folgenden Beispiele dienen ja zur Erläuterung und

[1]) Griechische Schulgrammatik. Mit einem Anhang, enthaltend Repetitionstabellen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1881. 3 M.

Ergänzung der Regel. — Die Erläuterung der „adjektivischen Bestimmungen eines Substantivs" § 27 ff. ist in dieser Ausführlichkeit überflüssig; § 42 fehlt ein Fall des Accusativs des inneren Objektes, und der Ausdruck figura etymologica ist auf das stammverwandte Objekt zu beschränken (§ 42a); § 49 ff. empfiehlt sich nicht die Einteilung des Genetivs „abhängig von Substantiven, bei Adjektiven, bei Adverbien und abhängig von Verben u. s. w.", ganz abgesehen davon, dafs dabei Wiederholungen unvermeidlich sind, die doch bei einer übersichtlichen und fafslichen Darstellung ausgeschlossen sein sollten. § 53 b nimmt nicht genug Rücksicht auf das Lateinische; § 63 ist die Erklärung des Dativs geradezu überflüssig, desgleichen § 70, 3 die des Dat. modi.

Ebenso leidet die Fassung in § 75 und § 76 betr. das Pron. refl. und poss. an Breite, noch mehr die Vorbemerkungen zu den Präpositionen § 86. Man vergleiche übrigens dieses Kapitel mit dem gleichen in der Kaegischen Grammatik, die einfach, klar und übersichtlich denselben Stoff auf 8 Seiten behandelt, während P. 19 (!) dazu nötig hat.

Weiter ist in dem Kapitel von den Temporibus § 113—124 viel zu wenig Rücksicht auf das Lateinische genommen, und doch konnte dadurch eine grofse Vereinfachung erzielt werden. Genügte es nicht überhaupt, blofs die Unterschiede hervorzuheben? Der Ausdruck (§ 121) „Präsens der vollendeten Handlung" empfiehlt sich nicht. Auch würde ein einfaches Schema, wie es in anderen Grammatiken enthalten ist, hier am Platze sein und die Bedeutung der Tempora dem Schüler viel besser veranschaulichen als die langen Worterklärungen und Definitionen Poppendiecks. Oder sind diese Definitionen auswendig zu lernen?

§ 125 b ist unvollständig, auch fehlt jegliche Erklärung, und doch wäre sie, wenn einmal solche gegeben werden sollen, hier vor allem nötig. 125 c kann gestrichen werden; die Einteilung der Hauptsätze § 129 in „1. Aussage- oder Behauptungssätze, 2. Begehrungssätze" ist nicht richtig. Sehr zweckmäfsig dagegen ist die Erklärung der Wunschsätze § 135 an die Bedingungssätze angeschlossen, obwohl die ausführliche Erläuterung der Bedingungssätze erspart werden konnte; sie fällt recht eigentlich dem Lehrer zu. Zum Auswendiglernen für den Schüler ist aber doch wohl die Erläuterung nicht bestimmt. Ebenso ist die Struktur der Finalsätze § 137 viel zu umständlich angegeben; es ist, als ob der Schüler zum ersten Mal in die Syntax eingeführt würde. Übrigens gehört der Zusatz „nach einem Nebentempus seltener mit dem Konjunktiv konstruiert" in eine Anmerkung und die Zusammenstellung der Haupt- und Nebentempora nicht speziell hierher; sie würde zweckmäfsiger der Konstruktion der Nebensätze vorangestellt, noch besser aber im Kapitel von den Temporibus gegeben. Die Erklärung der Konsekutivsätze § 143 ist gleichfalls unnötig; es genügt die Angabe ihrer Form. Die Eigentümlichkeiten

des Infinitivs (§ 156) sind unvollständig angegeben und das unter a) Gesagte falsch; denn der Infinitiv bringt wohl verschiedene Zeitarten zum Ausdruck, nicht aber „kann er verschiedene Zeiten bezeichnen“. Entsprechend der Regel § 157d mufs es heifsen „*πρέπει ἅπασιν εἶναι σώφρονας* oder *σώφροσιν*.“ Der Infinitiv steht doch wohl nicht als „Objekt“ (§ 162b) bei den Verben des „Scheinens“?! Die Aufzählung der Nebensätze, die das Participium vertritt, ist unnötig; § 171 mufs es für „regierenden Satzes“ wohl „Hauptsatzes“ oder „übergeordneten Satzes“ heifsen. „Seltener steht das Subjekt im Accusativ und zwar bei dem Participium einiger unpersönlicher Ausdrücke“ ist ungenau; ebenso ungenau die Aufzählung der zur bestimmteren Bezeichnung der Bedeutung des Participiums bisweilen hinzugefügten Adverbien; es treten vielmehr die einen zum Participium, die andern zum Verbum finitum. Den Wert solcher tabellarischer Zusammenstellungen, wie sie sich auf S. 101ff., namentlich aber auf S. 112ff. finden, scheint der Verfasser zu überschätzen. Rezensent kann denselben nur in dem einen Falle Wert beimessen, wenn sie die Schüler selbst mit oder ohne Beihülfe des Lehrers fertigen; dann aber gehören sie nicht in das Schulbuch. Wenn ich mein Urteil zusammenfasse, so mufs ich behaupten, 1) dafs die erstrebte Übersichtlichkeit und Fafslichkeit vieler Regeln durch eine allzu grofse Ausführlichkeit und hier und da fast unerträgliche Breite sehr beeinträchtigt ist; 2) dafs viele der gegebenen Erläuterungen Sache des Lehrers sind, also gar nicht in ein solches kurzgefafstes Buch gehören; 3) dafs der Gewinn, welchen die Schüler von ihrer Beschäftigung mit der lateinischen Syntax haben, wenig oder nicht nutzbar gemacht ist; 4) dafs die Zahl der Beispiele zu den wichtigeren und schwierigeren Regeln viel zu gering ist.

Der Druck ist im ganzen sauber und korrekt.

Das Ziel, welches Bachof sich bei der Bearbeitung seines „Abrisses der attischen Syntax“ gesteckt hat, hat er zu erreichen sich bemüht. Ich finde den Stoff angemessen beschränkt, übersichtlich gruppiert, die Anlehnung an das Lateinische ist meist erstrebt, und durch eine hinreichende Anzahl passender, fast nur aus der Anabasis genommener Beispiele sind die Regeln illustriert. Sehr zweckmäfsig giebt auch B. meist unter dem Texte der Regeln die betr. griechischen Verba, Adjektive u. s. w. mit der deutschen Bedeutung.

In der Auswahl und Verwertung der Beispiele finde ich den Hauptvorzug des Buches; die wichtigsten Grundsätze, welche ich a. e. a. O.[1]) für die Behandlung der griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda aufgestellt und aus-

---

[1]) Die Behandlung der griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda. Progr. 1886 Nr. 649 und Separatabdruck. Gera, Verlag von A. Nugel, 1886.

führlich motiviert habe, sind hier — bis auf einen — durchgeführt. Eines nur fällt mir auf: der Verfasser läfst, weil er auch beim Unterrichte in der griechischen Syntax „das induktive Verfahren" wenigstens „für empfehlenswert" hält, die Regeln, auf die er — entgegen meiner Ansicht a. a. O. S. 23 bezw. 38 — nicht verzichten zu können glaubt, den Beispielen nachfolgen. Wird wirklich obiger Grundsatz für die Behandlung der Syntax noch nicht soweit anerkannt und durchgeführt, dafs diese äufsere Anordnung in einem Schulbuche (!) entbehrt werden kann? Oder wann wird wieder die Zeit kommen, in welcher derartige methodische Winke, die doch nur für den Lehrer bestimmt sind, in dem Vorworte eines für Schüler bestimmten Buches vermieden werden? Was die Anlehnung an das Lateinische anlangt, so könnte hier und da noch entschiedener die vorausgegangene Behandlung der lateinischen Syntax ausgenutzt und so eine weitere Kürzung der griechischen Syntax erreicht werden. So z. B. in § 12, § 35 ff. u. a. M. E. genügte in vielen Fällen hier ein kurzer Hinweis, anderes konnte geradezu weggelassen werden, und für den Schüler erwuchs dann die Aufgabe, die griechische Konstruktion selbständig zu finden! Und welchen Reiz hat dies für den Tertianer, auch Sekundaner! Dafs es indes seine Schwierigkeit hat, namentlich bei der Verschiedenheit der lateinischen Grammatiken, hier immer das Richtige zu treffen, verkenne ich nicht und bin weit entfernt, in diesem Punkte dem Verfasser einen Vorwurf zu machen. Vorzüglich finde ich solche Verbindungen lateinischer und griechischer Regeln wie z. B. § 26, wo geradezu die lateinischen Verba gruppenweise aufgenommen und daneben die entsprechenden griechischen mit der deutschen Bedeutung aufgezählt sind. Vielleicht hätte diese Form der Regeln häufiger Anwendung finden können!

Die Gruppierung des Stoffes ist angemessen; im einzelnen werden die Ansichten stets auseinandergehen. In der Beschränkung des Stoffes, den das Büchlein bietet, zeigt sich der praktische Lehrer, der Wesentliches vom Unwesentlichen zu unterscheiden weifs. Immerhin möchte ich in einem „Abrifs der attischen Syntax" noch manche Kürzung resp. Streichung vorgenommen sehen (vgl. die angeführte Schrift S. 7 bezw. 11 ff.). So § 3 Anm. 1 und 3, § 6 Anm., § 10 „Diese Stellung u. s. w." und Anm. 1, § 19, § 51 Anm. 1, § 87 (da Beispiele viel einfacher die Erscheinung zeigen), § 98 Anm. 3. — Die Gedächtnisverse für einige der Hauptregeln sind recht schön; doch halte ich sie für durchaus unnötig. Dagegen vermisse ich § 17 *οὗτος* neben *αὐτός* und *ἐκεῖνος*, § 27 den das Ergebnis der Handlung bezeichnenden Accusativ des Inhaltes, § 76 die deutsche Übersetzung der hypothetischen Perioden, § 85 *καί* (in Vergleichungssätzen). Im übrigen empfehlen sich Änderungen resp. Verbesserungen an folgenden Stellen: Seite 1 ist die Anordnung

der Beispiele unter 1) und 2) zu ändern; § 5, 3 sollte wenigstens auch auf § 3 Anm. 1 und 3 verwiesen sein; § 8 verwirrt der Ausdruck „Stellung" des Artikels neben den Unterabteilungen „II. attributive" und „III. prädikative Stellung", auch neben „Flufsnamen stehen u. s. w." § 9b ist für „seltener" etwa „betont" zu setzen; § 19 ist „auf ein pluralisches Subjekt" überflüssig; § 14 in dieser Form falsch oder unvollständig; § 15 der Ausdruck „Seinsbegriff" wenig schön; § 20 *αὐτός* = idem falsch; ebenso § 20 die Erklärung von *ὅστις*; § 25 ist *ἄλλος* als Pron. indef. bezeichnet; § 36 Anm. 4 ist der Unterschied von *ἄρχω* und *ἄρχομαι* nicht ganz klar angegeben; § 51 empfiehlt sich mehr die Reihenfolge: Aktiv, Medium, Passiv; § 54 läfst sich unter Bezugnahme auf das Lateinische der Inhalt wohl durch eine einfachere Tabelle veranschaulichen; § 65 ist nicht ganz klar und übersichtlich; § 68 Anm. 2 ist *ὅτι* richtiger als „Konjunktion des abhängigen Aussagesatzes", der aber in die Form eines unabhängigen übergeht, zu erklären; § 87, 1 und 2, sowie § 102 II 1 und 2 lassen sich ebenfalls der Form nach vereinfachen; § 88, 2 entspricht das Beispiel nicht dem Wortlaut der Regel. Trotz dieser Ausstellungen kann ich Bachofs „Abrifs" empfehlen und hebe die Brauchbarkeit dieses Büchleins um so mehr hervor, als ja noch immer Stimmen laut werden, welche die von mir für die Behandlung der griechischen Syntax a. a. O. empfohlene und in diesem Büchlein praktisch verwertete induktive Methode als „lang und langweilig" bezeichnen oder am Ende richtiger sich — denken. Allerdings erscheint gegenüber einer Denkoperation, wie sie die angeführte Methode von Seiten des Schülers fordert, der Weg kürzer, die fertige Regel, wie sie im Buche steht, lernen, hersagen und dann anwenden zu lassen; vollständig unbeachtet scheint aber dabei zu bleiben, dafs der Schüler dort, wenn überhaupt, mechanisch und m. E. in einer für ihn und für den Lehrer langweiligen Weise, hier denkend und selbstthätig die Regeln sich aneignet. Dafs der Lehrer sich vor einem Übermafs in der Anwendung dieser Methode bei Schülern der Tertia und Sekunda zu hüten hat, habe auch ich bereits selbst ausgesprochen — ich mufs dies gegenüber einer jüngst erschienenen Rezension[1]) meiner Abhandlung „Die Behandlung der griechischen Syntax in Obertertia und Sekunda" nochmals hervorheben —, auf S. 22 Nr. 2 des Programms und auf S. 36 Nr. 2 des Separatabdruckes ist es für jeden, der es lesen will, deutlich zu lesen! Das ist eben die Kunst des Lehrers, das rechte Mafs bei Anwendung einer Methode zu beobachten, und darum finde ich die ausgesprochene Befürchtung, es könnte die Anwendung der induktiven Methode übertrieben

---

[1]) Berlin. Philolog. Wochenschr. 1886 Sp. 727f. von Franz Müller in Salzwedel.

werden, recht charakteristisch für diejenigen Lehrer, welche diese Befürchtung hegen. Freilich setzt diese Methode Lust und Arbeit auch des Lehrers voraus: muntere Arbeit aber in der Schule läfst Langweile nie aufkommen, weder bei dem lernenden Schüler noch bei dem unterrichtenden Lehrer, auch wenn er das, was er die Schüler zu lehren hat, selbst schon längst an den Schuhen abgetreten hat. Hier kommt es auf das Wie, nicht auf das Was an.

Und darum empfehle ich den Lehrern des Griechischen, welche nicht eine gröfsere Grammatik wie die von Kaegi — dieselbe scheint übrigens Bachof als Muster gedient zu haben —, sondern ein kleines Kompendium von den Schülern benutzt sehen wollen, wenn es nun einmal eine Grammatik mit Regeln sein soll, nochmals recht angelegentlich dieses Büchelchen von B. Bei einer neuen Auflage werden vielleicht auch Papier und Druck etwas splendider ausfallen.

Gera. A. Gehring.

J. Lattmann, Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Interpunktion, der Orthographie und einem orthographischen Wörterverzeichnis. 6. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprechts Verlag, 1886. VII u. 96 S. geb. 1,30 M.

Der Verf. ist der durch die lateinische, bereits in 4. Auflage erschienene Grammatik von Müller und Lattmann in Fachkreisen wohlbekannte Schulmann. Wir setzen dies hier voran, weil derselbe sich in dem Vorwort zu dieser neuesten Auflage der deutschen Grammatik (S. IV) unter Bezugnahme auch auf jene lateinische Grammatik grundsätzlich über das Ineinandergreifen des grammatischen Unterrichts im Lateinischen und im Deutschen äufsert; wenn auch die Unterweisungen für beide Sprachen Hand in Hand gehen müssen, so wird doch auf den grofsen Unterschied hingewiesen, der zwischen den beiden Unterrichtsgebieten auch eine verschiedenartige Gestaltung des Lehrbuchs notwendig macht.

Die vorliegende Ausgabe hat, wie wir aus dem Vorwort ersehen, im Vergleich zu den früheren eine Erweiterung erfahren, auf Grund einzelner Beurteilungen und Kundgebungen, die dem Verf. zugegangen waren. Diese Erweiterung trifft namentlich die Satzlehre. In der Vorrede zu einer jeden neuerdings erschienenen deutschen Grammatik sucht man nun wohl nach einer Stelle, an der sich der Verf. über Kerns Reformvorschläge ausspricht und seine Ansicht über die Nützlichkeit derselben angiebt. Eine solche Stelle findet sich denn auch hier. Der Verf. bezeichnet als diejenigen Punkte, in denen er sich Kern angeschlossen hat, die engere Begrenzung der Lehre von den zusammengezogenen oder verkürzten Sätzen, die Beschränkung der Bezeichnung Hilfsverba auf sein, haben, werden (neben denen die mit blofsem Infinitiv verbundenen wollen, sollen,

können, mögen, müssen, dürfen „Modalitätsverba" genannt werden). Überdies hat er in der Lehre von den Präpositionen mit Genetiv durch die Zusätze uneigentliche und verschmolzene eine Vermittelung versucht. Der Copula hat der Verf. nicht entsagen mögen.

Die eigentliche Grammatik umfafst nur 60 Seiten, den Rest füllt die Interpunktionslehre, die (vielleicht etwas zu beschränkenden) Regeln über die Orthographie und das orthographische Wörterverzeichnis.

In den Regeln über die Rechtschreibung hat sich der Verf., wie wir aus S. VI entnehmen, bemüht, die in dem amtlichen Heft gegebene Darstellung mehr dem Bedürfnis des Schulunterrichts anzupassen, weil, wie er ganz richtig bemerkt, dort die sachliche Aufstellung das an erster Stelle Mafsgebende war, während namentlich für die unteren Klassen es vorwiegend auf eine anschauliche Auseinanderlegung ankommt.

Was das Buch ganz besonders vorteilhaft auszeichnet, das ist die übersichtliche Anordnung und die deutlich zu erkennende Methodik. Erleichtert wird dem Lehrer die Benutzung noch durch die überall am Rande gegebene Pensenverteilung auf die einzelnen Klassen. An Beispielen wird zwar nicht eine reichere Auswahl geboten, immerhin aber doch eine für die Lehrenden und Lernenden genügende Zahl. Ist es ja doch gerade im Deutschen auch nicht allzu schwer, zu den vorhandenen Beispielen noch neue hinzuzubilden.

Posen. R. Jonas.

Paul Gläfser, Lieder der Freiheitskriege, für den Schulgebrauch zusammengestellt. Leipzig, Paul Frohberg, 1886. VIII u. 121 S.

Die vorliegende Sammlung enthält 114 oder, da manchmal mehrere Lieder unter einer gemeinsamen Überschrift zusammengestellt sind, 127 einzelne Dichtungen, die sich sämtlich auf die Freiheitskriege beziehen. Zum gröfsten Teile sind es Lieder, die während der Jahre 1806—1815 entstanden sind und von den bekannten Sängern der Freiheitskriege, hauptsächlich von Arndt, Körner, Schenkendorf herrühren, deren Lebensabrifs in Anhang II, S. 120 und 121 kurz erzählt ist; eine kleinere Anzahl Gedichte von Geibel, Hesekiel, Kopisch, Mosen, v. Schack, Scherenberg, Sturm u. a. sind zwar später entstanden, behandeln aber Stoffe aus jener Zeit; endlich ist eine Reihe volkstümlicher Lieder hinzugefügt worden, deren Verfasser jedoch, auch wo sie bekannt waren, absichtlich nicht genannt worden sind. Sämtliche Lieder sind chronologisch geordnet und bilden so gewissermafsen eine zusammenhängende Erzählung der Ereignisse aus jener Zeit. Nach zwei Liedern, welche die Stelle der Einleitung vertreten, wird der Tod des Prinzen Louis Ferdinand bei Saalfeld besungen (10. Okt. 1806); das nächste Lied schildert die Verzweiflung nach

der Schlacht bei Jena und Auerstädt; dann folgt die Verteidigung von Kolberg. Dem Freiherrn vom Stein gelten die nächsten Lieder, Nr. 7 und 8. Bei der Anordnung der jetzt folgenden Gedichte scheint mir ein Versehen untergelaufen zu sein; auch in Anhang I S. 118 ist hier Z. 5 v. u. ein Irrtum; denn die Lieder Nr. 17—20 im Text behandeln nicht den Tod der Königin Luise. Nach Lied 9 hätten folgen müssen Nr. 15—26 (Schill fiel am 31. Mai 1809), und dann erst Nr. 10—14: die Lieder auf die Königin Luise und ihren Tod (19. Juli 1810). Nach dem Tode der Königin Luise wächst in Norddeutschland die Kampfeslust; daher würde sich Nr. 27 viel besser direkt an Nr. 14 anschliefsen. Es folgen die Ereignisse des Jahres 1812, dann Körners Lied „Frisch auf, mein Volk!", die Stiftung des eisernen Kreuzes Nr. 45, die Siegeslieder von Grofsbeeren, von der Katzbach u. s. w. In dieser Weise sind sämtliche Lieder geordnet; den Schlufs der Sammlung bilden einige Gedichte, die in Klagen über die Erfolglosigkeit der Freiheitskriege ausklingen; vielleicht wäre es mehr zu empfehlen, mit einigen Liedern zu schliefsen, welche die Hoffnung auf Wiederherstellung des Kaisertums und die tiefe Sehnsucht nach erneuter Kaiserherrlichkeit aussprechen. Dafs manches prächtige Lied aus jener Zeit weggelassen worden ist, will Ref. dem Verf. nicht zum Vorwurf machen. Eine Auswahl mufste ja getroffen werden; aber ich sollte meinen, Ernst Moritz Arndts „Alldeutschland in Frankreich hinein" und desselben Dichters „Der König von Preufsen zieht reisig aus" dürfen in dieser Sammlung nicht fehlen. Was das Lied der schwarzen Jäger von Körner, Nr. 55, mit der Schlacht bei Grofsgörschen gemein hat (s. Anhang I unter dem 2. Mai 1813), sehe ich nicht ein; statt dessen wäre Schenkendorfs: „Wer sprenget auf dem stolzen Rofs bis in die vordren Reihen" ganz am Platze, das ja bekanntlich eine Episode aus jener Schlacht behandelt. Auch hätte ich gern aufgenommen gesehen: „Treskow und seine Genossen" (15. Oktob. 1806) von Hesekiel, Jahns Ohrfeige (1809) von Günther Nicol und das reizende, echt volkstümliche, dabei in der Form tadellose „Helft Leutchen mir vom Wagen doch! .... Mein König trank daraus!" Vielleicht könnte dafür das eine oder andere Lied gestrichen werden. Die Parodie von Bürgers Leonore Nr. 35 ist eine nicht gerade geistreiche Leistung, und Nr. 87 läfst in der Form doch etwas gar zu viel zu wünschen übrig. Allein, wie schon oben gesagt, darüber will ich mit dem Verf. nicht rechten. Man sieht es der Sammlung an, dafs sie mit Lust und Liebe zusammengestellt worden ist, und daher wird das Buch auch Freunde finden. Aber freilich in einem Punkte, allerdings einem Hauptpunkte, kann Ref. dem Verf. nicht beipflichten. Wie sich aus dem Vorwort ergiebt, haben die auf dem Titel stehenden Worte „für den Schulgebrauch zusammengestellt" die Bedeutung, dafs diese Lieder neben Schillers Gedichten dem deutschen Un-

terricht in der Obertertia zu Grunde gelegt werden sollen. Aber vor allen Dingen werden durchaus nicht in allen Obertertien Schillers Gedichte gelesen, und auch das scheint mir etwas zu viel behauptet, „dafs es als eine bekannte Erfahrung gilt, dafs Schillers Gedichte als Lesestoff für den deutschen Unterricht in der Obertertia nicht ausreichen.“ Ob aber, wenn auch beides wirklich der Fall wäre, dann das Nächstliegende die Lektüre der Freiheitslieder sein würde, ist doch auch noch fraglich. Eine Reihe Bedenken führt Verf. selbst an und sucht sie zu widerlegen. Ich gestehe, durch die Widerlegung nicht ganz überzeugt worden zu sein. So gern ich zugebe, dafs sich in manchen aufgenommenen volkstümlichen Liedern ein reiches Gemütsleben ausspricht, so kann ich doch trotz meiner Vorliebe für solche Lieder nicht umhin, zu behaupten, dafs einigen nicht blofs „die poetische Vollkommenheit“ völlig mangelt, sondern dafs sie sogar dem Schüler, dem Tertianer, der von dem reichen Gemütsleben noch nicht viel spürt und eher für die ihm stümperhaft scheinende Form Augen hat als für den tieferen Gehalt, geradezu lächerlich erscheinen werden. Und endlich mufs ich sagen, dafs, wenn diese Lieder so gelesen werden sollen, „dafs immer eine zusammenhängende, wenn auch knappe, Erzählung der Ereignisse den fortlaufenden Faden bilden soll, an welchem die Gedichte angereiht werden“, dann aus der deutschen Unterrichtsstunde eine Geschichtsunterrichtsstunde wird.

Doch meine Bedenken gelten nicht der Sammlung an sich; dafs dieselbe dazu beitragen wird, die Erinnerung an jene Heldenzeit lebendig zu erhalten und die Tugenden zu pflegen, in denen sie grofs war, glaube ich zuversichtlich.

Berlin. E. Wezel.

Arnold Schröer, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnisse zur praktischen Spracherlernung. Leipzig, Weigel, 1887. 64 S.

Der Verfasser will nach seinem Vorwort „nicht in den Reigen der Monographieen und Erörterungen über Reform des neusprachlichen Unterrichts eintreten“, sondern „die Grundanschauungen, von denen jene Arbeiten und Vorschläge ausgehen oder ausgehen sollten, im Prinzipe zur Diskussion bringen“.

Nach diesem Versprechen haben wir die Broschüre mit grofsen Erwartungen in die Hand genommen, müssen aber gestehen, in ihnen getäuscht worden zu sein. Nicht dafs wir dem Verf. nicht für den gröfsten Teil des von ihm Vorgetragenen ohne weiteres zustimmten, oder dafs wir bei ihm Sachkenntnis, Objektivität des Urteils oder Klarheit der Darstellung vermifsten, — wir finden nur, dafs die angekündigte Kritik der Prinzipien der Unterrichtsreformer ausgeblieben oder doch nur mehr berührt als durchgeführt, und dafs durch diese Schrift der von uns ge-

hoffte Fortschritt in der Werterkenntnis jener Bestrebungen nicht so gegeben ist, wie wir es von dem Verf. erwarten zu dürfen glaubten.

Anerkennenswert erscheint uns des Verf.s Auftreten, in Teil I der Arbeit, gegen die in den letzten Jahren üblich gewordenen Mahnschriften, Thesen, Petitionen u. dgl., in denen von oft recht unberufenen, den sprachmeisterlichen Zopf mehr oder minder verschämt oder auch unverschämt zur Schau tragenden Geistern den Universitätslehrern der Text deshalb gelesen wird, weil sie ihre Lehraufgabe als eine wissenschaftliche auffassen, sich nicht dazu entschliefsen können, vom Englischen und Französischen nur die neueren Entwickelungsepochen zu behandeln, also einen Hausbau mit dem obersten Stockwerk zu beginnen, und weil sie ihre Zeit nicht damit vergeuden wollen, Fertigkeiten einzuüben, die der zukünftige Lehrer wohl notwendig braucht, die aber der Universitätslehrer ihm zu verschaffen schlechterdings nicht in der Lage ist. Dem gegenüber führt der Verf. richtig aus, dafs der künftige Lehrer einer neueren Sprache auf der Universität nicht darin eine Vorbereitung für seinen zukünftigen Beruf zu suchen und zu finden hat, dafs er sich praktische Kenntnisse eingeübt, sondern darin, dafs er Anleitung empfängt, über die Sprache (und ihre Litteratur) wissenschaftlich nachzudenken. Nicht das, was getrieben wird, ist die Hauptsache, sondern die Methode, die geistige Schulung, die ihm zugleich ein richtiges Verständnis für die praktische Spracherlernung ganz von selbst gewährt. Über die Prinzipien der Spracherlernung kann nur derjenige Klarheit gewinnen, der über die Grundsätze der Sprachvererbung und -nachahmung, des Sprachlebens, kurz der Sprachgeschichte sich unterrichtet hat.

In II (Die praktische Spracherlernung auf der Universität) begegnen wir Ausführungen, wie sie durch Franke, Breymann u. a. geläufig sind und, wenigstens in den führenden Kreisen, schon geläufig waren, noch ehe deren Broschüren erschienen. Sch. ist der zutreffenden Meinung, dafs es das Beste wäre, wenn der Studierende praktische Sprachfertigkeit mit auf die Universität brächte. Da das aber — selbst wenn die kühnsten Hoffnungen der Unterrichtsreformer auf ihre neue Unterrichtsweise sich verwirklichen liefsen — immer ein frommer Wunsch bleiben wird, so mufs anderweitiger Ersatz gesucht werden. Drei Wege pflegen sich den Studierenden für diesen Zweck zu bieten: Privatunterricht bei Ausländern, Übungen bei Lektoren und Aufschub der praktischen Gewöhnung an die fremde Sprache bis zu einer Reise ins Ausland. Von der Nützlichkeit der beiden ersten Wege hat Sch. eine schlechtere Meinung, als unbedingt notwendig ist. Notbehelfe sind beide, aber unentbehrliche. Von einem wissenschaftlich und phonetisch geschulten Studierenden darf man erwarten, dafs er seinen Privatlehrer mit der nötigen

Vorsicht und Kritik benutzen und nicht mehr von ihm zu lernen hoffen werde, als es eben dessen Befähigung gestattet. Das Institut der Lektoren scheint Sch. nur von weniger günstigen Seiten kennen gelernt zu haben. Man kann heutigen Tags sowohl Deutsche, die theoretisch und praktisch für eine Lektorstelle geschult sind, als auch ebensolche junge Engländer (selbst Schüler Sweets) wenigstens vorübergehend für diese Stelle gewinnen. In Bezug auf die wiederholt ausgesprochene Forderung nach neu-englischen resp. neu-französischen Professoren kommt Sch. zu ähnlichen Ergebnissen wie wir in dieser Ztschr. (1886 S. 464f.). Er kann sich einen neu-englischen Professor überhaupt nicht vorstellen (die litteraturgeschichtliche Seite desselben übergeht er), der Nutzen aufser für sich oder für aus England zurückgekehrte fertige Kandidaten schaffen könnte; auch als Auskunftsgeber über sozial-politische, kulturelle u. s. w. Zustände, wie er von einer Seite als Ideal hingestellt wurde, erscheint er ihm mit Recht als eine fragwürdige Gestalt. Das Richtigste erscheint auch Sch., zum Zweck praktischer Spracherlernung ins Ausland zu gehen, natürlich erst, nachdem man sich einen möglichst grofsen Fonds praktischer Sprachkenntnis bereits im Inland erworben hat, — für welche nicht ganz neue Vorbedingung es wohl nicht gerade notwendig war, die Autorität Sweets (S. 23) anzuführen.

Folgerichtig behandelt Sch. III: Die praktische Spracherlernung im Auslande. Für diese scheint ihm am geeignetsten, dafs jeder nach England (nicht vor dem 5. Semester, womöglich nach der Doktorprüfung) ausgewanderte Studierende eine Lehrerstelle annehme, weil durch sie ihm die reichste und sicherste Gelegenheit geboten wird, englisch von gebildeten Engländern zu hören und mit ihnen zu sprechen. Die Schwierigkeit, für jeden deutschen Schulamtskandidaten in England eine Stellung zu finden, lasse sich dadurch heben, dafs die deutschen Regierungen den Verein deutscher Lehrer in England autorisierten, mit englischen Schulkreisen in Verbindung zu treten. Aufserdem wünscht Sch. Reisestipendien für bereits angestellte Lehrer. Ehe man aber von den Regierungen die Gründung von Instituten, Anstellung von neuphilologischen Gesandtschaftsattachés, Reisestipendien u. s. w. verlange, solle man nicht vergessen, vor allem eine bessere Dotierung der Universitätsbibliotheken anzustreben, die in der That ganz allgemein gerade in Bezug auf die neueren ausländischen Litteraturschätze viel zu wünschen übrig lassen und oft nicht in der Lage sind, selbst bescheidene Anforderungen der romanischen und englischen Philologen zu befriedigen.

In einem „Exkurs über den Unterricht im Englischen an deutschen Schulen“ segelt Sch. ganz im Fahrwasser der Unterrichtsreformer. Wir finden hier im wesentlichen eine neue Auflage von **Frankes** bekannter Broschüre. Uns erscheint von den Forderungen dieses und anderer nur billigenswert, dafs die Zu-

hilfenahme der Phonetik verlangt wird, um den Kindern unbekannte oder ungewohnte Laute klar zu machen, und dafs für die unteren Klassen die Einführung der Perthesschen Methode gefordert wird. Auch haben wir nichts dagegen, dafs in den mittleren und oberen Klassen die Lektüre mehr in den Vordergrund trete als bisher. Was darüber hinausgeht, ist aber vom Übel. Sch. sieht zwar ein, dafs man Erwachsenen nicht wie kleinen Kindern eine Sprache beibringen könne, und er hebt dies mehrfach ausdrücklich hervor; aber die Anforderungen, die er an den gymnasialen Anfangsunterricht stellt, laufen auf dieselbe Glorifikation der alten Bonnenmethode hinaus, die Franke in seiner Broschüre gegeben hat. Wenn mit Französisch und Englisch nur oder fast nur rein praktische Zwecke verfolgt werden sollen, wenn darauf verzichtet werden soll, den reiferen Schülern das Verständnis von Shakespeare oder Tennyson nahe zu bringen, wenn das bifschen formale Bildung, das eventuell aus dem neusprachlichen Unterricht zu gewinnen ist, nur als rein accessorisch neben herlaufen soll, wenn nach Vietor u. a. auf jede Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische resp. Englische verzichtet, nach andern auch die Übersetzung ins Deutsche umgangen werden und dafür in den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden Sprechübungen eintreten sollen, die sich aufserdem noch auf die gesprochene, das soll doch heifsen die Umgangssprache, beschränken sollen, — dann sind wir glücklich wieder bei dem verflossenen maître-de-langue-System angelangt, das die älteren von uns noch aus eigener Erfahrung kennen, und in dem der gröfste Teil der Frankeschen Forderungen erfüllt war. Im Elsafs hat und kennt man es noch. Und was waren und sind die Resultate dieses als neueste Errungenschaft nun fast überlästig gepriesenen Unterrichtsverfahrens? Trägheit des Schülers und Geringschätzung sowohl des neusprachlichen Unterrichts wie seines Trägers; allenfalls Erwerb einer leidlichen Aussprache und der Fähigkeit, einige Phrasen zu drechseln; dafür aber Unfähigkeit, auch die leichteste Übersetzung aus dem Deutschen vorzunehmen, die Unfähigkeit, nur einen Satz in der fremden Sprache grammatisch richtig zu entwerfen oder niederzuschreiben; die Gewohnheit im Unterricht, die fremden Autoren ohne Verständnis zu lesen; endlich das falsche, aber fest eingewurzelte Gefühl, die fremdsprachliche Litteratur sei samt und sonders nicht wert, sich ernsthaft mit ihr zu beschäftigen, und ihr Verständnis biete auch keine Schwierigkeiten. Für unsere neuen Reformer scheinen die alten Erfahrungen gar nicht vorhanden zu sein, oder sie scheinen schlechterdings nicht begreifen zu wollen, dafs sie mit ihrem gleichen Unterrichtsverfahren auch die gleichen Resultate erzielen müssen wie ihre Vorgänger im vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts. Das bifschen Phonetik, das sie dazu bringen, ist ohne sonderlichen Belang. Ist es doch

kein Geheimnis, dafs selbst Verfasser von phonetischen Handbüchern es nicht dahin bringen, ihre mundartlichen Eigenheiten abzulegen, und dafs sie dieselben in aller Gemütlichkeit in fremde Idiome übertragen; — wenn die Phonetik ihren Meistern so wenig hilft, was darf man Sonderliches von ihren Adepten erwarten? Was ist damit gethan, wenn ein Lehrer seinen Schülern die Lautartikulation noch so richtig erläutert, sie selbst aber nicht konsequent anwendet? Auch hier sollte man endlich einsehen, dafs die auf die Phonetik gesetzten Hoffnungen sich in sehr vielen Fällen als Illusionen erweisen werden. Ganz richtig sagt Sch., man müsse nicht von jedem Universitätslehrer alles verlangen. Das gilt aber auch vom Gymnasiallehrer, und von den Schülern sollte man schon gar nicht erwarten, dafs sie durch die Methode unserer Reformer sich sämtlich auf einmal in Musterknaben umwandeln werden.

Wir glauben also, dafs der Verf. in diesem Kapitel in seinen Behauptungen von dem Strom der Unterrichtsreformer, der namentlich bei den englischen Philologen gefährliche Fortschritte macht, sich hat zu weit hinreifsen lassen und vorläufig noch sich Illusionen hingiebt, die er später nicht mehr hegen wird. In anderen Dingen sind wir mit ihm durchaus eines Sinnes: so in seiner Wertschätzung des lateinischen und griechischen Unterrichts, in seinem Mitgefühl für die überbürdeten praktischen Lehrer, in seinem Einspruch dagegen, Kindern erst eine phonetische Bezeichnung beizubringen und danach erst die übliche Orthographie zu lehren, in seiner Ansicht, dafs der Sprachunterricht an den deutschen Schulen gar nicht so faul ist, wie man häufig zu hören bekommt. Der von Sch. empfohlenen Reformmethode à la Bierbaum u. s. w. aber scheint uns die Methode des engherzigsten Grammatisten weitaus vorzuziehen, und in den mafsvollen Vorschriften des neuen Unterrichtsreglements ist nach unserer Ansicht mehr gesunder Verstand enthalten als in den Rezepten vieler übereifriger Reformer, die mit ihren Neuerungen schliefslich nur die Fehler der Vergangenheit wieder auffrischen wollen.

Greifswald. E. Koschwitz.

---

1) Theodor Landmann, Unsere Erde. Leitfaden für den geographischen Unterricht an höheren Schulen und Mittelschulen. Braunsberg, Hayes Buchhandlung, 1887. X u. 128 S. 1 M.

Unter diesem viel versprechenden Titel und nach einem sehr viel versprechenden Vorworte findet man auf Seite 1: „Während der Inhalt der mathematischen Geographie ganz und der der physischen im wesentlichen unveränderlich ist, ändert sich der Inhalt der politischen Geographie, wie das Schicksal der Staaten und Völker.“ Das ist erstens recht schief ausgedrückt und dann, mindestens soweit es die physische Geographie angeht, unrichtig. — S. 2: „Alle Flüsse und Ströme münden in ein gröfseres Ge-

wässer." Wie steht es dann mit den Steppenflüssen? — S. 3: „Tafelländer sind sehr ausgedehnte Plateaus." — S. 4: „Weichboden heifst Moor, wenn er oben fest ist." Das ist eine sehr lebensgefährliche Anweisung für Leute, welche einmal ins Moor geraten könnten. — Ebenda: „Relative Höhe ist die Höhe über der nächsten Umgebung." — S. 5: „Eine Sturmflut tritt ein, wenn infolge eines Seesturmes die Ebbe nicht eintritt und die Flut daher die doppelte Höhe erreicht." Woher kommen dann die Sturmfluten der Ostsee? — S. 6: „Zur Zeit des Voll- und Neumondes, wenn Sonne und Mond gemeinsam auf dieselbe Stelle der Erdoberfläche wirken, steigt die Flut am höchsten" u. s. w. Das ist nur für den Neumond richtig; auch das Weitere über die Quadraturen ist unrichtig ausgedrückt. — Ebenda: „Anschwemmungen zwischen den Mündungsarmen eines Flusses nennt man das Delta eines Flusses." — Sehr merkwürdig ist die Erklärung der Entstehungsart von Koralleninseln auf S. 7, noch merkwürdiger die Einleitung zu den Meeresströmungen (S. 5). Da steht nämlich: „Man unterscheidet:

1. Äquatorial-Strömungen, die sich zu beiden Seiten des Äquators, wahrscheinlich infolge der Drehung der Erde, von Osten nach Westen bewegen.

2. Polar-Strömungen; diese bewegen sich, da die kalten und warmen Wassermassen sich auszugleichen bestrebt sind, in nördlicher und südlicher Richtung vom Äquator nach den Polen hin." (!)

Man sollte meinen, dafs der Druckfehlerkobold hier Unheil gestiftet habe wie auf S. 12 bei „den durch die Räuber berichtigten Abruzzen", aber dem ist nicht so, die folgenden Zusätze ergeben, dafs der Verf. wirklich jener Ansicht huldigt. Soviel aus der „Allgemeinen Geographie".

Wenn es sodann jemand unternimmt, einen Leitfaden zu schreiben, in welchem nur das unentbehrlichste Gerüst von Namen und Ortsbezeichnungen mit etlichen wenigen Erklärungen und Ausführungen geliefert wird, so wird er sich damit von manchen Seiten Dank erwerben können, wenn er anders sich klargelegt hat, dafs es eine keineswegs leichte Arbeit ist, beim Aufbau eines solchen Gerüstes das Unbedeutendere auszuscheiden und dabei doch nichts Wesentliches zu vergessen, dafs es namentlich erhöhter Vorsicht bedarf bei der Auswahl und Abfassung der Erläuterungen. Dem Verf. kann auch diese Sorgfalt nicht nachgerühmt werden.

2) **Michael Geistbeck, Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie.** Achte, verbesserte Auflage, mit vielen Illustrationen. Herder, Freiburg i. B., 1887. VI u. 160 S. 1,50 M.

Die achte Auflage des Leitfadens von G. trägt Sorge, durch Ausnutzung einiger jüngst erschienenen Werke neueren Beobach-

tungen und Anschauungen gerecht zu werden, aber dabei vielleicht etwas zu sehr den neuesten; denn mit „Rias-, Thalmulde- und Wallhäfen“ (S. 100), mit „Beckenrandküsten, neutralen Hochküsten oder Schollenküsten, Küsten von longitudinaler, transversaler und neutraler Richtung“ — Ausdrücken, die dem jetzt viel bemerkten Eifer entstammen, neue Kategorieen zu bilden und unerforschte Beziehungen zu finden — sollte man die Kreise, für welche ein solches Buch bestimmt ist, wenigstens so lange verschonen, bis jene Ausdrücke allgemeinere Geltung und Benutzung gewonnen haben. Auch der besondere Vorzug des Buches, nämlich die Durchsichtigkeit seiner Gliederung, ist hier und da in eine gar zu grofse Feinheit der Gliederung ausgeartet, so bei den Pässen (S. 66), welche zerlegt werden in „Kamm- und Thalpässe“, erstere mit den Unterabteilungen „Wall-, Sattel-, Scharten- und Lückenpafs“! Einige der neuen und neuesten Kunstausdrücke hätten einer noch eingehenderen Erklärung bedurft, eine solche wird z. B. vermifst bei der Einteilung der Gebirge nach ihrer Entstehung (S. 64); indessen hat sich der Verf. die Mühe gegeben, diese Kunstausdrücke, welche in der Sprache der Wissenschaft in möglichst gesuchten Fremdwörtern prangen, durch deutsche Wörter wiederzugeben und hat damit eine verdienstliche Sprachreinigung angebahnt, die er hoffentlich in der 9. Auflage in gleicher Weise auch auf andere Teile seines Buches ausdehnt. Dafs dasselbe diese 9. Auflage und noch mehrere andere erleben wird, ist nicht zu bezweifeln angesichts der Vielseitigkeit und der Klarheit der Darstellung, die es zu einem der brauchbarsten dieser Art gestalten.

Einige wenige Stellen sind dem Ref. noch als änderungsbedürftig aufgefallen; so darf die Neuseeland-Gruppe (S. 58) eher als ein abgelöstes Glied des australischen (nicht eines anderen, versunkenen) Festlandes aufgefafst werden. Ist das Bild „ein grofser Magnet für Seevölker waren die britischen Inseln“ (S. 60) nicht reichlich kühn? Teleologische Betrachtungen sollten nur mit erhöhter Vorsicht in Druck gegeben werden, auch der Verf. hätte sich die auf S. 61 unten verzeichnete noch etwas überlegen können. Da heifst es nämlich: „Mächtige Bodenanschwellungen in den höheren Breiten der Erde würden infolge der damit verbundenen Temperaturerniedrigung nicht nur dem pflanzlichen und tierischen Leben, sondern auch der Entfaltung menschlicher Thätigkeit höchst nachteilig sein. Ebenso würden die glühende Hitze und das Übermafs von Feuchtigkeit in weit ausgedehnten Tiefländern niedriger Breiten vielfach erschlaffende Wirkung auf den menschlichen Organismus zur Folge haben.“ Zunächst steht, was das letzte Bedenken betrifft, die Sache mit dem in ganz niedrigen Breiten ja vorhandenen Amazonas-Tieflande denn doch nicht so schlimm, und dann möchten die Folgen doch wohl ganz andere sein, als sich der Verf. zu denken scheint, wenn z. B.

Himalaja-Gebirge am Nordrande von Sibirien anstatt von Vorderindien läge. — Das sogen. Baersche Gesetz gehört nicht mehr in einen Leitfaden (S. 80). — S. 70 unten fehlen die Einsturzbecken. — Für die auf S. 143 f. gegebenen Bemerkungen über Verkehrsmittel und Welthandel hätte der Verf. aus seinem inhaltreichen Buche „Der Weltverkehr" wohl etwas Nützlicheres auswählen können als die Länge der Eisenbahnen, den Stand der Handelsmarine, den Weltpostverkehr u. s. w., nach Erdteilen zusammengestellt. Schliefslich die Frage, warum der Titel des Buches nicht „mathematische und physikalische Geographie" lautet, denn unter dem gewählten könnte man wohl berechtigt sein, etwas anderes zu erwarten als das Gebotene.

Hannover-Linden E. Oehlmann.

K. H. Schellbach, Über die Zukunft der Mathematik an unsern Gymnasien. Berlin, Georg Reimer, 1887. 34 S. 0,80 M.

Der Verfasser fühlt sich verletzt durch die Nichtachtung, welche den von ihm vertretenen Wissenschaften durch Kollegen zuteil geworden ist. Das darf man einem Manne, der auf eine so lange und fruchtbare Wirksamkeit zurückblicken kann, nicht verdenken. Die meisten Fachgenossen des Verf.s werden Ähnliches erfahren haben; aber mit diesen wird der Verf. zugeben müssen, dafs es in dieser Beziehung besser geworden ist, dafs Mathematik und Naturwissenschaften immer mehr die Achtung erfahren, welche sie beanspruchen müssen, und dafs die Zahl ihrer blinden Gegner mit jedem Jahre geringer wird.

Nach der Ansicht des Verf.s finden Mathematik und Naturwissenschaft am Gymnasium nicht die Behandlung, die denselben zukommen müsse. Diese Behandlung deutet er an durch verschiedene Beispiele und Hinweisungen, die jeder seiner Fachgenossen mit Nutzen hinnehmen kann; er giebt seinen Gedanken mit Schwung und Wärme Ausdruck, man fühlt es, dafs er aus Interesse für die Schule schreibt. Aber aus dem gleichen Interesse möge es uns vergönnt sein, ihm in einzelnen Punkten zu widersprechen; in vielen sind wir gewifs mit ihm einig.

Gegenwärtig sind der Mathematik und Physik in Prima und Sekunda 6 Stunden eingeräumt; nach der Meinung des Verf.s genügen diese, um die wünschenswerten Ziele im allgemeinen zu erreichen. Dieser Ansicht kann man sich unbedenklich anschliefsen. Eine andere Frage aber ist die, welches die wünschenswerten Ziele sind und ob die, welche der Verf. sich gesteckt hat, nicht etwas zu hoch gegriffen sind. Dafs er sie erreicht hat, ist genugsam bekannt. Es wird jedoch unter seinen Fachgenossen manche geben, die von vornherein darauf verzichten, es dem Verf. gleich zu thun. Denn kann man in der That von einem Primaner ver-

langen, dafs er die Beziehungen zwischen der imaginären Einheit i und der Ludolphschen Zahl π $\left[\pi = \frac{2}{i}\, l\,(i)\right]$, oder dafs er die Gleichung $\cos \alpha + i \sin \alpha = e^{i\alpha}$ wirklich ganz und vollständig in dem Sinne versteht, wie der Verf. es will? Wir antworten mit „nein", und zwar deshalb, weil der Verf. sich hier auf ein rein wissenschaftliches mathematisches Gebiet begiebt, für dessen Erfassen und Begreifen in dem jugendlichen Alter eines Primaners eine spezifisch mathematische Begabung erforderlich sein würde. An eine solche Begabung darf man aber auf der Schule nicht appellieren, diese kann nur die Aufgabe haben, ihre Schüler so weit vorzubereiten, dafs sie imstande sind, auf der Universität wissenschaftlichen Vorträgen über Mathematik und Physik zu folgen. Das läfst sich erreichen, wie die Erfahrung lehrt, wenn die Schule auf dem ihr zugehörigen Gebiet ihre Pflicht thut.

Nach den Erfahrungen des Verf.s haben viele Abiturienten von Experimentalphysik nichts oder sehr wenig verstanden. Er beklagt sich darüber; aber ist das wirklich so beklagenswert? Wenn die Abiturienten das Bewufstsein haben, dafs sie von Physik nicht viel verstehen, aber die Fähigkeit besitzen, einem Vortrage über Experimentalphysik mit Verständnis zu folgen, so steht die Sache viel besser, als wenn man sie sagen hört: Das habe ich alles schon auf der Schule gehabt. Das letztere hört man jetzt vielfach, namentlich von Medizinern, und es ist der Grund dafür, dafs diese das belegte Kolleg über Physik nicht besuchen und sich nachher auf das Physikum durch ein für diesen Zweck hergerichtetes Buch vorbereiten. Hier greift also die Schule der Universität vor; vielleicht wird aber auch auf der anderen Seite ein Fehler gemacht, indem die Universität der Schule nicht immer genügend entgegenkommt.

Wenn wir mit Bezug auf die Physik „vielleicht" sagen, so können wir mit Bezug auf die Mathematik mit dem Verfasser behaupten, dafs die Universität der Schule gegenüber nicht alles thut, was sie thun müfste. Freilich sündigt hier auch die Schule, indem sie vielfach an überlieferten Formen festhält, deren Mangelhaftigkeit und Unbrauchbarkeit längst erwiesen ist. Die Universität aber scheint es unter ihrer Würde zu halten, ihren Zuhörern ein Kolleg über elementare Mathematik darzubieten. Sollte der Sprung von Kamblys Planimetrie bis zu einem Kolleg über neuere Geometrie leicht oder überhaupt nur möglich sein? — Kollegia über elementare Mathematik, namentlich über Planimetrie und Stereometrie, würden für einen Universitätslehrer eine keineswegs leichte, aber sehr lohnende Aufgabe sein; unbeeinflufst durch spezifisch pädagogische Standpunkte würde gerade ein solcher imstande sein, die Entwickelung der Schulgeometrie allgemeiner in die richtigen Bahnen zu lenken.

Die Zukunft der Geometrie am Gymnasium ist also nicht vom Gymnasium allein abhängig. Nur wenn Universität und Schule die richtige Fühlung mit einander finden, kann die Zukunft der Mathematik auf der Schule als gesichert betrachtet werden.

Kiel. R. v. Fischer-Benzon.

W. Grofsmann, Regeln zu leichterer Erlernung der hebräischen Formenlehre. 2. Auflage. Leipzig, Teubner, 1887. IV u. 30 S.

Der ersten Auflage ist nach zehn Jahren die zweite gefolgt. Da ich jene in der Jenaer Litteraturzeitung 1879, Nr. 34 S. 471 besprochen habe, so möchte ich auch auf die neue Auflage mit einigen Worten hinweisen. Der Verf. hat mancherlei Umarbeitungen vorgenommen. Diese sind teils an der Fassung einzelner Teile kenntlich, teils bestehen sie in notwendigen Zusätzen. Diese letzteren finden sich § 54, 9. § 55, 6. § 56, 7 c. § 56, 11. Anders gefafst sind § 18 Anm. § 21. § 30, 1. 2. 4. § 34. § 43, 8.

Aber noch andere Teile müssen ihrer unklaren Darstellung wegen umgearbeitet werden. Der Inhalt von § 15, 2 b—d gruppiert sich übersichtlicher in folgender Weise. Der Artikel lautet

b) vor א und ר = הָ;

c) vor ע = הָ, mit unbetontem Kamez aber = הֶ (zu merken הָעָם);

d) vor ה = הַ, mit unbetontem Kamez aber = הֶ (doch sagt man הָהָר, הָהֵמָּה);

e) vor ח = הַ, mit ָ und ֳ aber = הֶ.

Für § 23 schlage ich folgende für Anfänger ausreichende Fassung vor.

1) מַה־ mit folgendem Dagesch forte vor Nicht-Gutturalen.

2) מָה a) vor א und ר; b) immer in grofser Pause; c) in kleinerer Pause vor Gutturalen; d) bei Bindeaccenten vor Nicht-Gutturalen.

3) מֶה vor חהע mit Kamez.

4) מה־ vor עה, wenn sie ohne Kamez stehen.

§ 47, 2 ist ungenau gefafst. Man mufs zwischen den zur Bildung der Konjugationen und Tempora verwendbaren Präfixen und den übrigen Präfixen unterscheiden. Die vom Verf. angegebene Regel pafst nur auf die zweite Art der Präfixa. Die Regel für die erste Art ist im Anschlufs an Kautzsch § 63, 2 Anf. zu geben.

In § 41, 7 ist die Erklärung des dagessierten Jod in מִצְרִיּוֹת und in מַלְכֻיּוֹת schwerlich richtig. Die in § 51, 4 vorgenommene Änderung ist nicht zutreffend. Es empfiehlt sich zu sagen: „Sollte Jod ein Schwa quiescens unter sich haben, —."

Zusätze sind noch notwendig in folgenden §§:

§ 24, 4 ist „und mit Chateph-Kamez“ hinzuzufügen. § 45 „Das Waw consec. Impf. heifst vor יְ nur וַ.“ Da diese Form sich aber nicht durch den Hinweis auf eine ähnliche Punktation des Artikels erklären läfst, so ist dieser Abschnitt, aufser dem oben angedeuteten Zusatze, einer Umarbeitung zu unterziehen. In § 26 vermifst man die Suffixa am Pluralnomen.

In § 20, 2 ist nach Garten, Ende, Weisen, das Komma zu tilgen; § 22, 2. 3 ist statt „mit“ „durch“ zu setzen; § 21, 3 sind die eingeklammerten Worte zu streichen.

Der Druck ist im ganzen sorgfältig. Ich mache dem Verf. keinen Vorwurf aus dem dem Drucker vorzuwerfenden Abspringen von Buchstaben, wie § 16, 2. § 56, 7 b und c. Dem Verf. fallen aber die Druckfehler in § 41, 4 חֱרְפּוֹת für חֲרָפוֹת, § 56, 7, d, *γ* יֵבְךְ für יֵבְךְ zur Last. Auch die Nachlässigkeit im Setzen des unentbehrlichen Metheg ist zu rügen. So fehlt das Metheg § 19, 3 in יַעַמְדוּ, § 28, 3 in לַאֲשֶׁר, כַּאֲשֶׁר, מֵאֲשֶׁר, § 39, 6 in נְעָרוֹ, נַעֲרֵי, פָּעֳלִי, פָּעֳלִי u. a. § 47, 3. 4 in sämtlichen Worten, § 47. 56. 53 Anm. in einzelnen Bildungen, § 56, 10 in לִהְיוֹת, בִּהְיוֹת, § 58, 1 in einzelnen Formen, in § 24, 2. Vgl. 1. Sam. 14, 37. Exod. 4, 18.

Die in preufsischen Schulen gebräuchliche Orthographie ist bis auf „Copula“ § 16 angewandt.

Posen. Gotthold Sachse.

Nachtrag.

In Bezug auf meine die irrealen Bedingungssätze im Lateinischen betreffenden Bemerkungen im laufenden Jahrgange dieser Zeitschr. S. 428 macht mich ein Kollege auf die Abhandlung von Josef Priem „Die irrealen Bedingungssätze bei Cicero und Cäsar“ im Philologus, 5. Supplementband, 2. Heft, S. 263 ff., die mir entgangen war, aufmerksam. Doch sind durch dieselbe die von mir a. a. O. berührten Fragen m. E. noch nicht vollständig beantwortet. Für Livius vgl. Günther „Die Formen der Hypothesis aus Livius für den Schulgebrauch entwickelt“ im Programm des Kgl. Gymnasiums zu Bromberg 1871 S. 20 ff.

Frankfurt a. O. H. Eichler.

Berichtigung.

Oben S. 534 ist der Anfang von Tac. Ann. 2, 12 nicht wörtlich citiert. Statt *Caesar . . . audivit per transfugam* mufs es heifsen: *Caesar . . . indicio perfugae cognoscit.*

Wernigerode. P. Höfer.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Feier des 300 jährigen Bestehens des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit.

Die Geschichte der Partikular- oder Provinzial-Schule, auch Fürstenschule, zu Tilsit bietet einen interessanten Beitrag zur Entwickelung des preufsischen Schulwesens. Gegründet im Jahre 1586 durch Markgraf Georg Friedrich in der Absicht, die evangelische Lehre zu befestigen und zu verbreiten, dem Herzogtume für jene Gegend besonders geeignete Beamte heranzubilden, den Bewohnern der Landschaft Litauen deutsche Wissenschaft zugänglich zu machen und sie zu gleichartigen Gliedern des Staates zu erziehen, den eingewanderten Deutschen einen geistigen Stützpunkt und eine Bildungsquelle zu geben, hat sie diesen vielfältigen Aufgaben lange Zeit mit den bescheidensten Mitteln, aber zum Teil mit dem besten Erfolge gedient.

Zwar waren gleichzeitig die Schulen in Lyck und Saalfeld gegründet worden, aber bei ihrer vorgeschobenen Lage und ihrer eigenen anfänglichen Geringfügigkeit konnte keine dieser Unterrichtsanstalten der anderen einen Halt gewähren. Jahrhunderte hindurch hat daher die Schule zu Tilsit allein in dem äufsersten Osten des deutschen Reiches ihre Aufgabe zu lösen gehabt; sie hat unter der Gunst der Umstände eine hohe Blüte zu der Zeit erreicht, als in Deutschland selbst die Bildung schwere Stürme zu bestehen hatte; sie ist dann, als gröfsere und dringendere Zwecke die Kräfte des Staates in Anspruch nahmen, in harte Not und Bedrängnis geraten, bis endlich zu Anfang unseres Jahrhunderts die Neuordnung aller staatlichen Verhältnisse auch für sie die Anerkennung als Königliches Gymnasium und eine geregelte Entwickelung unter gemeinsamer Leitung mit den übrigen Gymnasien des Landes herbeiführte. Niemals aber hat die Schule andere Herren gehabt als die Fürsten aus dem Hause der Hohenzollern, und eben infolge dessen entsprechen die Phasen ihrer Entwickelung den Geschicken des preufsischen Vaterlandes.

Es war natürlich, dafs mit dem Herannahen des Jahres 1886 der Gedanke, das 300 jährige Bestehen der vielgeprüften Anstalt zu feiern, mehr und mehr in den Vordergrund trat, nicht allein bei den augenblicklichen Lehrern, sondern vor allem bei den ehemaligen Schülern, welche mit derselben Liebe, mit der sie an ihrer ostpreufsischen Heimat hängen, auch die Stätte ihrer Jugendbildung verehren. Auch war schon von berufenster Seite

eine solche Feier vorbereitet worden. Schon seit einer Reihe von Jahren hatten Lehrer des Gymnasiums, z. B. Oberlehrer Schneider, und ganz besonders neuerdings der noch dem Kollegium angehörige Professor Poehlmann in Progammabhandlungen die Geschichte des Gymnasiums dargestellt und somit in allen beteiligten Kreisen Interesse für die Wiederkehr des 300jährigen Gründungstages hervorgerufen. Da auch die vorgesetzten Behörden bereit waren, eine Feier zu gestatten und zu unterstützen, konnte man bei so günstigen Vorbedingungen derselben einen glücklichen Verlauf verheifsen.

Als Termin der Feier wurde durch Erlafs des Ministeriums der 1. Juni 1886 festgesetzt, d. h. derjenige Tag, an welchem die damals herzoglich preufsische Regierung bestimmt hatte, dafs in der Stadt Tilsit Erhebungen über die Möglichkeit der Errichtung einer Partikular-Schule stattfinden sollten. Denn der eigentliche Termin der Eröffnung der Schule, der 2. Dezember, an welchem 1586 der erste Rektor Valentin Tenner in sein Amt eingeführt worden war, erschien hauptsächlich aus Rücksicht auf die Rauheit des litauischen Winters für Abhaltung eines gröfseren Festes ungeeignet.

Eine Versammlung ehemaliger Schüler, bereits im Oktober 1885 durch den Direktor Dr. Friedersdorff zusammengerufen, beschlofs einstimmig eine dreitägige Feier zu begehen und entwarf ein Festprogramm, welches nach mehrfachen Umgestaltungen zuletzt folgende Form durch eine spätere General-Versammlung erhielt: 31. Mai. Empfang von Gästen. Abends 8 Uhr Aufführung der Antigone des Sophokles. — 1. Juni Vormittags 9 Uhr Festgottesdienst und Festredeakt in der deutsch-evangelischen Kirche. 2 Uhr Festdiner. 9 Uhr Ball. 2. Juni Nachmittags 2 Uhr Auszug nach Jakobsruhe. Schauturnen und Concert. 9 Uhr Festkommers. — Zugleich beschlofs die General-Versammlung, zur Vervollständigung der von dem Ministerium der geistlichen Angelegenheiten für das Fest bewilligten Summe von 1000 Mark unter sich Geldsammlungen zu veranstalten, sowohl um die 1000 M. etwa übersteigenden Festkosten zu decken, als eine Jubiläumsstiftung für das Gymnasium zu begründen.

Der Winter 1885—1886 verging unter diesen und anderen Vorbereitungen, welche eine stille, aber anstrengende und zeitraubende Thätigkeit erforderten. Die Mitglieder des Lehrerkollegiums, eine grofse Anzahl Herren aus Stadt und Land, wurden vielfach in Anspruch genommen durch Beratungen und Entwürfe, durch Einübung der Antigone, sowie durch Ausführung anderer Teile der Feier. Aber als der Mai heranrückte und der Direktor im Auftrage des Festkomités unter Mitsendung einer Festschrift die Behörden, die höheren Schulen von Ost- und West-Preufsen und die ehemaligen Schüler nochmals einlud, da liefs sich bereits übersehen, dafs alles zur rechten Zeit vollendet sein würde[1]).

---

[1]) Titel der Festschrift: 1. Teil: Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, verfafst von dem Professor Poehlmann. 2. Teil: Carmen saeculare comp. Th. Preufs. De orationum operi Liviano insertarum origine et natura. Pars I. Scripsit F. Friedersdorff. Über Name und Herkunft der Salier von Th. Preufs. Proben litauischer Briefe von Alex. Kurschat. Mathematische Abiturienten-Aufgaben des Gymnasiums zu Tilsit von G. Friedrich. Zu haben in der Buchhandlung von Schubert und Seidel in Tilsit. Der Ertrag ist für das Jubiläums-Stipendium bestimmt.

Am letzten Mai 1886 prangte die freundliche Stadt Tilsit in ihrem schönsten Festkleide, es war kaum ein öffentliches oder privates Gebäude, welches nicht durch Schmuck von Fahnen und Guirlanden die Teilnahme seiner Besitzer angezeigt hätte; der Magistrat hatte in den Hauptstrafsen Ehrenpforten errichtet, durch welche die Vertreter der Behörden und die Festgäste Einzug hielten. Se. Excellenz der Herr Minister der geistlichen Angelegenheiten wurden vertreten durch den Herrn Geheimen Ober-Regierungsrath Dr. Wehrenpfennig, als Vertreter der Provinz war Herr Ober-Präsident Dr. von Schlieckmann persönlich erschienen; die Albertus-Universität hatte Se. Magnificenz den Herrn Prorektor Professor Dr. Walter deputiert; das Königliche Provinzial-Schulkollegium war durch Herrn Provinzial-Schulrath Trosien, die evangelische Geistlichkeit durch Herrn General-Superintendenten D. Carus vertreten. Zu ihnen gesellten sich die Direktoren und die Deputationen von den meisten Anstalten Ost-Preufsens, sowie ehemalige Schüler des Gymnasiums aus allen Teilen Deutschlands und vom Auslande, Männer in den verschiedensten, ansehnlichen Lebensstellungen, zum Teil mit bekannten Namen. Diese Gäste, im Verein mit den Spitzen der Behörden Tilsits und deren Damen, bildeten die glänzende Festgemeinde, vor der am Abend des 31. Mai im grofsen Saale der Bürgerhalle die sophokleische Antigone in Scene gesetzt wurde. Ein schwungvoller Prolog, verfafst von Oberlehrer Meckbach, eröffnete die Vorstellung und versetzte die Zuhörerschaft in erwartungsvolle Stimmung. Diese Erwartung wurde nicht enttäuscht. Die jugendlichen Darsteller, sämtlich Primaner des Gymnasiums, hatten sich mit grofsem Fleifs und vieler Liebe ihrer Aufgabe unterzogen und leisteten an Deklamation und Schauspielkunst, was man unter den obwaltenden Umständen irgend erwarten konnte. Auch der Chor stand auf der Höhe seiner Aufgabe und machte einen wirkungsvollen Eindruck. So kam es, dafs die Zuhörer, mochten sie nun des Griechischen kundig sein oder nicht, mochten sie in die Erinnerungen ihrer Jugend sich zurückversetzt fühlen oder zum ersten Male den Zauber hellenischen Geistes kennen lernen, von dem ergreifenden Meisterwerke des attischen Dichters mächtig angezogen wurden. Dies ging hervor aus der angespannten Aufmerksamkeit der grofsen Versammlung, aus dem lebhaften Beifall und Hervorruf, welcher den Darstellern zu teil wurde, aus dem starken Zudrange, der zur Generalprobe und Wiederaufführung erfolgte. Den Herrn Professor Poehlmann und Musikdirektor Wolff, sowie den darstellenden Schülern wurde von den hohen Gästen reichlich Dank und Anerkennung gezollt.

Eine milde Frühlingssonne, vergleichbar dem Strahle des Helios, den der Chor im Festspiele des vergangenen Abends besungen, leuchtete am 1. Juni, dem Hauptfesttage, der Stadt Tilsit und dem stattlichen Festzuge, welcher um 9 Uhr sich von dem Garten der Bürgerhalle aus nach der deutsch-evangelischen Kirche begab, unter Vorantritt der Spitzen der Behörden.

Diese Kirche, welche drei Jahrhunderte hindurch mit dem Gymnasium in engster Verbindung gestanden hat, war aus diesem Grunde und wegen des beengten Raumes der Gymnasial-Aula zur Abhaltung des eigentlichen Festaktes gütigst eingeräumt worden; sie prangte nun im Schmuck frischen, duftigen Grüns, sowohl aufsen als in ihren stattlichen Wölbungen drinnen, und teilte dem eintretenden Festzuge eine weihevolle Stimmung mit. Nachdem dieser sich auf den bereit gehaltenen Plätzen verteilt hatte und die Feier mit Choral

und Orgelspiel eingeleitet war, bestieg der erste Geistliche der deutsch-evangelischen Gemeinde, Pfarrer Kuestler, die Kanzel zur Festpredigt über Psalm 92, V. 14—15: „Die gepflanzet sind in dem Hause des Herrn, werden in den Vorhöfen ihres Gottes grünen. Und ob sie schon alt werden, werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein.“ — Die Predigt des hochverehrten Geistlichen verfehlte nicht, einen tiefen Eindruck auf die Gemeinde zu machen; von einer Mitteilung derselben ist Abstand zu nehmen, da sie soeben im 8. Bande der Pastoral-Bibliothek erschienen ist. Nach Beendigung der Rede erfolgte abermals Choralgesang, worauf Herr General-Superintendent D. Carus folgendes Gebet sprach:

Im Namen Gottes des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes. Amen. Lasset uns beten:

Das ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken und deinem Namen lobsingen, du Höchster! Ja, lobe den Herrn, meine Seele, und vergifs nicht, was er dir Gutes gethan hat, der dir alle deine Sünden vergiebt und heilet alle deine Gebrechen, der dein Leben vom Verderben erlöset und dich krönt mit Gnade und Barmherzigkeit, der deinen Mund fröhlich macht und dich wieder verjünget wie einen Adler!

Nimm an, Herr unser Gott, die Opfer des Dankes, die wir im Namen unseres Herrn Jesu Christi dir darbringen für diesen Tag, den du gemacht hast, dafs wir uns freuen und fröhlich darinnen seien. Du hast über der Anstalt, die heute vor deinem Angesicht ihre Jubelfeier begeht, mit Segen gewaltet von Geschlecht zu Geschlecht, von einem Jahrhundert zum andern, hast ihr Lehrer gegeben nach deinem Herzen und deren treues Mühen und Wirken mit Gnade gekrönt, dafs aus dieser Schule Jünglinge in reicher Zahl hervorgegangen und später zu Männern erwachsen sind, die gesegnet selbst ein Segen wurden in engeren und weiteren Kreisen unseres Volkes. Wer kann die Früchte überschauen, die aus der hier ausgestreuten edeln Saat drei Jahrhunderte hindurch hervorgegangen, wer die Segensströme ermessen, die aus dieser Anstalt wie aus einer Brunnenstube herausgeflossen sind ins Land! Vieles davon hat die Welt geschaut und dankbar erkannt, vieles andere wird noch in der Ewigkeit offenbar werden. Dafür rühmen wir dich und preisen deinen glorwürdigen Namen.

Und nun, Herr unser Gott, lafs dir wohlgefallen die Rede unseres Mundes und die Gebete, die aus dem Herzen dieser grofsen Festversammlung zu deinem Thron aufsteigen. — Wir Menschenkinder sind von gestern her, Staub von Staube; unser Leben umfafst eine kurze Spanne Zeit und ein Geschlecht nach dem andern ersteht und vergeht, gleich wie das Gras, das da frühe blühet und des Abends verwelket. Aber du, Herr, thronest hoch droben in der Höhe, erhaben über Welt und Zeit! Deine Jahre währen für und für, deine Gnade bleibt dieselbe gestern, heut und in Ewigkeit, sie ergiefst sich fort und fort in unwandelbarer Fülle über die, die dich fürchten, und deine Gerechtigkeit auf Kind und Kindeskind bei denen, die deinen Bund halten und gedenken an deine Gebote, dafs sie danach thun. So bitten wir dich: lafs deiner Obhut diese Schule auch fernerhin befohlen sein als eine Pflanzstätte deines Reiches, dafs in ihr, gleich grünenden Reisern an Wasserbächen, die Seelen der Knaben und Jünglinge wohl gedeihen, unterwiesen in aller Weisheit und Wissenschaft, befestigt in Gottesfurcht und sittlicher Kraft, in Liebe zu König und Vaterland, in Begeisterung für alles

Gute und Grofse der Erde. — Segne den Direktor und die Lehrer, die Schüler und ihre Elternhäuser, von denen sie dieser Anstalt anvertraut werden! Segne die theuren Männer in den Schulbehörden unserer Provinz und des ganzen Landes! Deine Gnade bleibe ausgebreitet über dieser lieben Stadt, ihrer Obrigkeit und Bürgerschaft, über unserm Vaterland, unserm geliebten Kaiser und König und seinem ganzen Hause! Lafs bis in die fernsten Zeiten das Gymnasium an diesem Orte blühen und gedeihen zum Heil für viele Seelen, zum Wachstum deines Reiches und zum Preise deines herrlichen Namens! Dir, dem dreieinigen Gott, dem Vater samt dem Sohne und dem heiligen Geiste sei Ruhm und Ehre, Macht und Gewalt jetzt und immerdar! Vater unser etc. Amen.

An diese Worte schlofs sich der Gesang des Chorals: „Ach bleib mit deiner Gnade", worauf ein Zwischenspiel der Orgel überleitete zu dem Vortrage der Haydnschen Hymne: „Preis dir Gott" durch den Schülerchor unter Leitung des Gesanglehrers Herrn Eichholz.

Als die frischen Knabenstimmen verhallt waren, bestieg der Direktor Dr. Friedersdorff die Tribüne vor dem Altare zu folgender Festrede:

Hochgeehrte Festversammlung!

In der ernsten Feierstunde, da wir zusammentreten, um das 300 jährige Gedächtnis unseres Gymnasiums zu begehen, erfüllt ein Gefühl alle Herzen und drängt sich auf alle Lippen: „Dank, Preis und Anbetung sei Gott dem Herrn, der seine allmächtige Hand über uns gehalten hat, der mit uns war durch die Jahrhunderte, der uns den heutigen Tag geschenkt hat!" Er wandte von uns ab die Waffen der Feinde, er gab seinen Segen zu der Arbeit der Leiter und Lehrer, ihm danken wir, dafs, was einst als schwaches Samenkorn und Versuch einer Bildungsstätte gepflanzt ward, nach soviel Jahren dasteht als ein stattlicher Baum, unter dessen breiten Ästen viele Schutz finden, von dessen Früchten viele sich nähren, dessen Segnungen ganze Generationen preisen. So hat der Herr mit mehr als Vatertreue an uns gehandelt; aber doch nicht an uns allein, sondern an dieser ganzen Stadt, an diesem ganzen Lande und Volke. Denn wie vermöchte eine höhere Lehranstalt zur Blüte zu gedeihen, wenn nicht der Gesamtheit Fortschritt und Wohlstand sie trüge! Darum erregt das heutige Fest eine Teilnahme weit über die Kreise derer hinaus, welche der Anstalt als Lehrer oder Schüler angehören oder angehört haben, oder derer, die ein amtliches und geschäftliches Interesse mit derselben verbindet: — alle, die mit dem Wohl und Wehe ihrer Heimat, ihres Vaterlandes mitfühlen, alle, die dessen Gröfse und Entwickelung zu fördern und zu stützen geneigt sind, feiern heute mit uns und loben und preisen Gott gleich uns für sein gnädiges Walten.

Wenn wir uns aber heute einen Tag zurückrufen möchten aus der langen Vergangenheit von drei Jahrhunderten, welcher könnte es eher sein als der, an welchem der Grund gelegt wurde zu der neuen Bildungsanstalt! Da sehen wir am Memelstrand ein kleines, kaum dreifsig Jahre altes Städtchen, seine Bürger, deutsche Kolonisten, unter den umwohnenden Litauern geschätzt durch das Geschick des Handels und Gewerbes, mit Mut ihre Stellung als äufserster Posten deutschen Fleifses im fernen Nordosten behauptend, — wir sehen aber auch einen weisen Fürsten, Markgraf Georg Friedrich, bestrebt, die Lande, welche soweit vom Mittelpunkte deutscher Bildung entfernt sind, in geistigen Zusammenhang mit dem Mutter-

lande zu bringen. In diesem Sinne war es eine Herrscherthat, daſs er für die drei Nationen der Litauer, Masuren und Deutschen, welche seine Unterthanen waren, die drei hohen Schulen zu Tilsit, Lyck und Saalfeld gründete. Das Licht, das von Wittenberg ausgegangen war, nach des Reiches Grenze zu verpflanzen, es hell leuchten zu lassen mitten unter der gewaltigen Überzahl der feindlich gesinnten Slaven und so dem Völkergemisch dieser Provinz ein geistiges Band und einen gemeinsamen Mittelpunkt zu geben, das war sein letztes Ziel, ein wahrhaft eines Fürsten würdiges Streben und ein weiterer zielbewuſster Schritt auf der Bahn, welche die Hohenzollern in diesem Lande verfolgten! Und was er, seinem Vorgänger Markgraf Albrecht folgend, begonnen, seine Nachfolger haben es vollendet; sie haben erreicht, daſs das Licht des Evangeliums in dieser Ostmark nicht erloschen ist, sie haben erreicht, daſs in ihr niemand sich befindet, der nicht gezogen würde mit allen Banden des Herzens und mit allen Kräften des Verstandes nach dem Mittelpunkte unseres preuſsischen Vaterlandes, damals nach dem Fürstenhause zu Cölln an der Spree, heute nach dem Kaiserschlosse zu Berlin, nach allem, was von dort ausgeht, als Wohlthat der Humanität, als Fortschritt des Geistes, als segensreiche Maſsregel der Verwaltung. Es macht keinen Unterschied, ob die Vorfahren als Litauer in Sumpf und Wald gehaust, oder mit dem deutschen Orden ins Land gekommen, oder aus Salzburgs Bergen sich hierher geflüchtet; in gleicher Weise fühlen die Nachkommen sich als Preuſsen, als Kinder eines Landes, dem sie zu dienen Mann für Mann bereit sind, dem sie in Treue Opfer bringen und oft gebracht haben. Bei diesem groſsen Werke der Staatenbildung hat auch unser Gymnasium an seinem nicht unwesentlichen Teile mitgewirkt. Zu Tausenden sind aus ihm Männer hervorgegangen, durchweg deutsch in ihrem Fühlen und Wollen, getreue Unterthanen des Hohenzollernhauses, pflichtbewuſste und eifrige Vollbringer des Herrscherwillens im Dienste des Staates, mutige und siegreiche Kämpfer auf den Schlachtfeldern des preuſsischen Heeres! — Aber von jenem Dezembertage des Jahres 1586, als der erste Rektor von Tilsit, Valentin Tenner, seine Antrittsrede hielt, und von dem kleinen Herzogtum Preuſsen, dem polnischen Lehn, bis heute, welch weiter Weg, welch wunderbare göttliche Führung, welch handgreifliche Beweise der Gnade! Kaum ein Menschenalter hatte die Provinzialschule bestanden, da entbrannte jener furchtbare Krieg, der unter dem Vorwande des Glaubens dreiſsig Jahre lang ganz Deutschland in unmenschlicher Weise verheerte und die hohen Schulen in öde Trümmerhaufen verwandelte. Ostpreuſsen aber und Tilsit entging der Gottesgeiſsel; ja, die Provinzial-Schule hat sich in den ersten zwei Jahrhunderten ihres Bestehens niemals eines blühenderen Standes erfreut als zur Zeit des Westphälischen Friedens. Wäre damals die deutsche Kultur dieses Grenzstriches in derselben Weise verwüstet worden, wie der Süden und die Mitte von Deutschland, — wer weiſs, ob hier heute noch ein deutsches Wort gehört würde! Aber der Weisheit der Regenten Brandenburgs gelang es durch Gottes Gnade uns zu schirmen und zu behüten, damit diese Provinz das werden könnte, was sie geworden: die Wiege des preuſsischen Königtums!

Wiederum kaum zehn Jahre später, da brausen feindliche Reiterherden von Süden heran; Tataren sind es, Bundesgenossen des feindlichen Polenkönigs, die in raschem Siegeslauf so weit nach Norden stürmen; sie ver-

brennen die Schwesteranstalt zu Lyck, sie verwüsten selbst das benachbarte Insterburg, aber sie verletzen diese Stadt nicht. Ihnen folgen bald die Schweden, im Kriege begriffen mit Friedrich Wilhelm, dem grofsen Kurfürsten; allein sein rascher Angriff, bei dem er sie in unmittelbarer Nähe von Tilsit aufs Haupt schlug, jagte sie in wilder Flucht zurück und vereinigte uns wieder mit seinen Staaten. — Welch ein Jahrhundert! Wie schreckensvoll durch Kriegsgefahren, wie wunderbar durch Gottes Schutz!

Aber nach dem Tode des grofsen Herrschers beginnt eine traurige Zeit für die alte Provinzial-Schule. Die Pest entvölkert die Stadt und rafft Lehrer und Schüler dahin; und als diese furchtbare Plage überwunden, kommen andere Leiden. Der junge preufsische Königsstaat nimmt einen gewaltigen Aufschwung, weite Länderstrecken werden in Schlesien, in Westpreufsen, in Posen erworben und kolonisiert, aber der Osten, bis 1772 auch räumlich vom Hauptlande durch dazwischen liegende Feindesländer getrennt, fällt in die Hände des Feindes und bleibt in der Entwickelung zurück. Immer geringer wird die Schülerzahl der Provinzialschule, selbst bedeutende und gelehrte Männer, wie der Rektor Arndt, der aus Thorn vor den Jesuiten sich hierher geflüchtet, um, wie er selbst sagt, Schutz und Schirm zu finden unter dem Schatten des preufsischen Adlers, vermochten den Verfall nicht aufzuhalten. Die Lehrer kämpfen mit Not und Entbehrung, sie legen ihre Stellen nieder, weil sie von deren Einkünften nicht leben können, oder setzen ihr Privatvermögen zu; der Untergang der Schule scheint beschlossene Sache zu sein.

Da erscheint ihr ein Retter in der Person des Rektors Reinhold Clemens, eines Mannes von bedeutendem Geiste und seltener, zäher Energie. Er brachte in den verfallenden Körper frisches Leben, er bewirkte, dafs die alte Provinzialschule in das neue Jahrhundert eintrat als neu geschaffen an allen ihren Gliedern und würdig sich jeder höheren Schule jener Zeit an die Seite zu stellen. Noch einmal aber thut sie einen tiefen Fall. In dem Unglücksjahre 1807 dringen bayerische Soldaten in die Schulräume, sie vertreiben den Rektor, und die Schüler entweichen nach allen Richtungen. Aber der Stillstand war nur ein kurzer. Sowie das ganze preufsische Vaterland stärker als zuvor und geläutert und veredelt aus der Schule des Unglücks hervorging, so auch die höheren Lehranstalten. Es ist allbekannt, dafs in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts die deutsche Wissenschaft, alle anderen Völker überstrahlend, einen unvergleichlichen Aufschwung nahm. An diesem Aufschwung hat auch unser Gymnasium unter seinen Direktoren Stein, Coerber, Fabian rühmlichen Anteil gehabt, diesen stolzen Platz hat es unter unserem unmittelbaren Vorgänger Moller behauptet; diesen ihm auch unsererseits zu wahren ist unser Streben, und mit Gottes Hülfe verzagen wir nicht daran, es zu erreichen.

So können wir denn heute, Gott dankend, im Rückblick auf die Jahrhunderte sprechen: „Herr, unter dem Schatten deiner Flügel rühmen wir! Du hast uns versucht und geläutert, wie das Silber im Ofen geläutert wird; wir sind in Wasser und Feuer gekommen, aber du hast uns ausgeführet und erquicket!" —

Werfen wir nun noch einen Blick auf die innere Entwickelung der Anstalt.

Als die alte, fürstliche Provinzial-Schule gegründet wurde, da waren

ihre Hauptfeinde ihre eigene Organisation und die Verwaltung der Behörden, von denen sie abhing. Es waren aber auch zu viele, die bei ihrer Leitung mitzureden hatten. Da war der Erzpriester, dem allmählich die Stelle eines Lokalschulinspektors zufiel, da war der Amtshauptmann, der die Rechte seines fürstlichen Herrn vertrat, da war der Magistrat, der die untersten Lehrerstellen zu besetzen hatte, da war das Konsistorium, das in Glaubenssachen seinen Einflufs geltend machte, da war die Universität, welche Rektoren und Lehrer vor ihrer Anstellung zu prüfen hatte, da waren die Regimentsräte, welche als Oberinstanz vergeblich Konflikten zu steuern suchten, — und es erscheint als eine wahre Wohlthat, wenn endlich ein festes fürstliches Wort von Cölln an der Spree aus den Wirren ein Ende macht. Die Folgen dieses Zustandes liegen auf der Hand. Es waren endlose Zwistigkeiten der Rektoren mit allen diesen Behörden, Konflikte derselben unter einander, Renitenz der Lehrer gegen den Rektor, Streit um Hab und Gut oder um äufsere Ehren, wie um das Recht des Vortritts, geführt mit aller Heftigkeit einer Zeit, die auch auf anderem Gebiete über kleinlichem Hader die wichtigsten Interessen aufser Acht gelassen hat. Schlimmer war, dafs der also eingerichteten Anstalt die Gleichmäfsigkeit der Entwickelung fehlen mufste; fand sich ein oder gar mehrere Rektoren hinter einander, welche klug und geschäftsgewandt genug waren, um solchen Verhältnissen gewachsen zu sein, so stand es gut um die Anstalt; im entgegengesetzten Falle trug sie den Keim unheilbaren Verfalles in sich selbst.

In einer Beziehung verfuhren aber auch die Behörden jener Zeit vollkommen planmäfsig: sie waren unausgesetzt bemüht, die Anstalt in geistigem Zusammenhange mit Deutschland zu erhalten. Aus allen Provinzen Deutschlands wählten sie die Lehrer und namentlich die Rektoren. Der erste Rektor, Valentin Tenner, war ein Franke aus Mellrichstadt; in der langen Reihe seiner Nachfolger finden wir Männer aus Schlesien, Pommern, Brandenburg, Sachsen, Westphalen, ja aus Steiermark, aufser den eigentlichen Ostpreufsen. So war man beständig bemüht, den Männern, die hier im Osten gleichsam als letzte Vorposten deutscher Geistesbildung standen, unausgesetzt frische Truppen zur Verstärkung und Ablösung zuzuführen, sowie einst auch der Orden die deutschen Ansiedler aus allen Provinzen herbeigerufen hatte. — Welch eine stattliche Reihe von Vorkämpfern für das Evangelium, für Wissenschaft und Bildung! Es stände uns schlecht an, uns heute ihrer zu rühmen; aber unwürdig des Platzes, an welchem wir stehen, müfsten wir uns erachten, wenn wir nicht laut und öffentlich bekennen wollten, dafs sie es sind, denen wir es verdanken, wenn wir heute das Haupt erheben dürfen und jubilieren. Ihrer, der Namenlosen, der von Mit- und Nachwelt nicht Geehrten, die oft in bitterer Not und Sorge auf ihren Plätzen ausharrten und die Fahne der Humanität nicht sinken liefsen, ihrer sei heute in Dankbarkeit und Treue gedacht!

Wie anders ist es heute und wie beglückt sind wir durch diese Veränderung, welche den segensreichsten Zuständen Dauer verheifst! Ein einheitlicher Wille geht durch die gesamte Schulverwaltung des Staates, ein Leben, dessen Pulsschlag an der Memel ebenso kräftig gefühlt wird wie am Rhein; nicht mehr schwankt der Bildungsstand der Gymnasien, je nachdem talentvolle Männer sie leiten oder Streitigkeiten die Kollegien entzweien, über allem wacht ein und dieselbe Behörde, bemüht, so weit

dies bei der Verschiedenheit der menschlichen Kräfte überhaupt möglich ist, dafs überall gleiche Anstrengung, gleiche Leistung, gleiche Bildung vorhanden sei. Nicht mehr brauchen wir zu bangen um unseren Zusammenhang mit dem deutschen Vaterlande, nicht mehr tragen wir das Brandmal der „aufserdeutschen Besitzungen Preufsens", wir sind Glieder des Reiches, ein Kaiser schirmt uns, verbindet uns mit ihm und hält diesen fernen Grenzstrich so fest in seiner gewaltigen Hand, wie irgend ein im Mittelpunkt der Monarchie gelegenes Land.

Darum ist unser Fest heute nicht nur eine Feier der dankbaren Erinnerung, sondern auch der freudigen Voraussicht. Wenn der einzelne am Abend eines arbeitsam verbrachten Lebens sich seiner Erfolge freut, so mischt sich in seine Empfindung das drückende Gefühl des nahenden Endes; uns aber erfüllt, da wir auf drei Jahrhunderte zurückschauen, die Hoffnung neuen kräftigen Lebens. Ja, wir hoffen und vertrauen, dafs unter dem Schutze Gottes und unseres Kaiserlichen Herrn das alte Gymnasium Tilsits blühen und gedeihen wird, so lange es deutsche Wissenschaft und Bildung giebt, so lange es deutsche Eltern giebt, die ihre Kinder in deutscher Weise erziehen lassen, so lange es Männer giebt, die nicht müde werden, in jugendliche Herzen den Samen des Geistes zu streuen, so lange überhaupt Gott der Herr den deutschen Namen nicht aussterben läfst in diesen Grenzlanden.

Uns aber, Herr des Himmels und der Erde, erfülle fort und fort mit deinem Geiste, dafs die Herzen der Lehrer erglühen in der wahren Liebe zur Jugend, die allein für die Mühen und Sorgen ihres Amtes entschädigen kann, dafs in den Herzen der Jugend nimmer erlösche die fromme Zucht und die Verehrung ihrer Eltern, Lehrer und Erzieher, dafs dieses Gymnasium werde eine Pflanzstätte der Frömmigkeit, der Sittlichkeit, der Vaterlandsliebe und aller Tugenden; sei du bei seinen Leitern, Lehrern und Schülern, gieb zu ihrer Arbeit deinen Segen, tröste sie im Leide, begleite sie in der Freude; dir und deinen allmächtigen Händen empfehlen wir uns und die uns anvertraute Anstalt jetzt und immerdar. Amen.

Hierauf erhob sich der Herr Geheime Oberregierungsrat Dr. Wehrenpfennig, um dem Gymnasium die Glückwünsche der obersten Schulbehörde des Königreiches Preufsen mit folgenden Worten darzubringen:

Hochgeehrte Versammlung!

Es ziemt sich ja wohl, dafs, wenn nunmehr die das Wort nehmen, welche der alten Fürstenschule ihre guten Wünsche darbringen wollen, auch dies an diesem heiligen Ort geschieht, denn alles, was wir zu wünschen haben, mündet ja aus in dem Gebet, dafs Gott der Herr mit seiner Gnade über dieser Anstalt walten möge, wie bisher so auch in Zukunft.

Als Kommissar des Herrn Unterrichtsministers bin ich beauftragt, Ihnen seine innigsten und herzlichsten Wünsche zu dieser Festfeier zu überbringen, sowie sein Bedauern darüber auszusprechen, dafs er verhindert ist, derselben persönlich beizuwohnen. Wie lebhaft und aufrichtig dieses Bedauern ist, davon werden Sie überzeugt sein, wenn Sie sich erinnern, dafs auch der Herr Minister ein Sohn dieser Ostmark ist. Es hängen ja zwar alle deutschen Stämme mit Treue und Wärme an ihrer Heimat; aber allgemein ist bekannt, dafs niemand an ihr mit so leidenschaftlicher Liebe hängt wie der Ostpreufse.

Ich habe ferner von meinem Herrn Chef den Auftrag, mitzuteilen, dafs Se. Majestät der Kaiser und König Allergnädigst geruht haben, zur Feier

des Tags dem Direktor und einigen Lehrern der Anstalt Auszeichnungen zu verleihen, die ich den Beliehenen hiermit aushändige.

(Es empfangen der Direktor Dr. Friedersdorff und der Professor Oberlehrer Poehlmann den Roten Adler-Orden IV. Kl., der Oberlehrer Schiekopp den Kronen-Orden IV. Kl. Aufserdem wird verkündet, dafs dem ersten ordentlichen Lehrer Friedrich das Prädikat Oberlehrer verliehen ist.)

Wenn diese Auszeichnungen, der Natur der Sache nach, aufser dem Leiter der Anstalt nur einzelnen älteren Mitarbeitern zu teil werden konnten, so ehren sie doch zugleich das Lehrerkollegium in seiner Gesamtheit und bedeuten eine Anerkennung seiner pflichtgetreuen und erfolgreichen Thätigkeit.

Der Herr Direktor hat in seinem so eben vernommenen Vortrag die Geschichte der altehrwürdigen Anstalt uns in grofsen Zügen vor Augen geführt. Er hat uns erzählt, wie sie in dem Jahrhundert der Reformation von den Fürsten aus dem Hohenzollernhaus, welche dieses Land zu einem weltlichen Herzogtum umschufen und dem evangelischen Glauben zuführten, gegründet wurde als eine der Vorbereitungsstätten für eine andere, ein Menschenalter früher erstandene Hohenzollern-Schöpfung, die Universität zu Königsberg; wie sie eine der geistigen Burgen war, welche angelegt wurden, um inmitten der umbrandenden Hochflut des Polentums deutsche Sinnesart und deutsche wissenschaftliche Bildung zu bewahren und zu verbreiten und durch geistige Bande die vom Reich abgetrennte Ostmark zusammenzuhalten mit den deutschen Stammesgenossen. Wir haben gehört, wie sie dieser Bestimmung durch die Jahrhunderte gerecht geworden ist, wie oft an ihrer Spitze tüchtige Männer wirkten, die aus den fernsten Teilen Deutschlands, aus Franken, Steiermark u. s. w. gekommen waren. Wechselnden Geschicken ist sie in dem langen Laufe der Zeiten unterworfen gewesen; die Kriege, die verheerenden Krankheiten, welche diese Lande verwüsteten — sie ist nicht immer von ihnen verschont geblieben; auf Perioden der Blüte sind auch solche des Verfalls gekommen; mit dem Mangel, mit der Not haben ihre wackeren Lehrer nur zu oft zu kämpfen gehabt; auch ihre innere Gestalt hat sich verändert und umgebildet, bis sie, die anfänglich zugleich eine Elementar- und eine Lateinschule mit wenigen Klassen war, endlich die feste Form einer humanistischen Lehranstalt, eines Gymnasiums gewann, wie dieselbe zu Anfang unseres Jahrhunderts von der im Geiste Wilhelm v. Humboldts geleiteten Unterrichtsverwaltung festgestellt wurde.

Welche Ströme des Segens sind während so vieler Menschenalter von dieser Bildungsstätte ausgegangen, wie viele Kräfte sind aus ihr zur Entfaltung gebracht, welche Zahl gereifter Jünglinge ist von hier auf die Universität oder in das praktische Leben gegangen, um dann im Dienste des Staats, der Kirche, oder in leitenden bürgerlichen Stellungen dem Gemeinwesen zu nützen! Die letzten Generationen sehen wir hier vor uns, Hunderte von hochansehnlichen Männern, die zusammengeströmt sind aus Litauen nicht blofs oder aus anderen Teilen der Provinz, sondern auch aus fernliegenden deutschen Ländern bis hin zu den Ufern des Rheins, — um der Tage der Jugend hier gemeinsam mit den Jugendgenossen zu gedenken und der berühmten alten Schule den Zoll ihrer Pietät und ihres Dankes zu bringen.

Ich wende mich an Euch, Ihr Jünglinge, die Ihr als Zugehörige der jüngsten erst heranwachsenden Generation auf der Empore der Kirche dieser Feier beiwohnt: möge der Eindruck dieser geweihten Stunde tief in Eurer Seele haften! Möge der Blick auf diese Männer, die hier auch einst das Rüstzeug ihres Wissens und Könnens sich erwarben, Euch anspornen, ihrem Beispiele nachzufolgen! Ihr seid die Zöglinge einer Anstalt, die ins Leben gerufen wurde von dem erlauchten Hohenzollernhaus, dem diese Ostmark die Bewahrung ihres deutschen Wesens, ihre evangelische Freiheit, ihre Stellung und Unabhängigkeit verdankt. Hier im Osten empfinden wir es am tiefsten, wie dieses Herrschergeschlecht durch seine Thaten den preufsischen Staat erst zusammengefügt und geschaffen hat — den preufsischen Staat, der nun — wiederum durch die Weisheit und Kraft seines Herrschers — an die Spitze des geeinten Deutschlands gestellt ist. Darum wird in dem Herzen des rechten Zöglings der Fürstenschule die Treue und Liebe zu dem Kaiser und König, die Ehrfurcht vor dem Königlichen Hause unerschütterlich feststehen und diese Gesinnung wird sich verschmelzen mit der Hingebung an das Vaterland, mit der Treue zum Reich deutscher Nation, als dessen äufserster Vorposten Ihr, wenn Ihr Männer geworden seid, auf der Wacht stehen sollt. Eure Heimat ist einst ein weltliches Herzogtum mit gesicherter Erbfolge geworden, indem sie sich den Segnungen der Reformation hingab. Bewahret den Schatz geläuterten evangelischen Glaubens, den die Altvordern Euch hinterlassen haben! Die rechte christliche Gesinnung ist die sicherste Grundlage alles sittlichen Handelns. Ihr gehört unter der deutschen Jugend zu der bevorzugten Minderheit, der es vergönnt ist, ihre Zeit bis zur Grenze des Mannesalters der wissenschaftlichen Vorbildung zu widmen, dem Entwickelungsgang menschlicher Kultur bis zu ihren Quellen nachzugehen, an den klassischen Werken der Griechen und Römer Euren Geist heranzubilden. Indem Ihr auf sie Euren Fleifs verwendet, folgt Ihr zugleich der Mahnung unserer Reformatoren, welche in den humanistischen Studien eine Stütze des Evangeliums sahen. Die älteren von Euch haben gestern durch die wohlgelungene Darstellung der Antigone gezeigt, mit welcher Begeisterung und welchem Fleifs sie sich das herrliche Werk des grofsen griechischen Dichters zu eigen gemacht haben. Möge dieser Sinn Euch erhalten bleiben, der ernste, die Arbeit nicht scheuende wissenschaftliche Sinn; er giebt die Bürgschaft für Eure künftige Tüchtigkeit im Leben, welchen Beruf Ihr auch wählen möget.

Ich wende mich an Sie, meine Herren Lehrer, die Sie als einheitliches Kollegium hier versammelt sind. Auch Sie dürfen das Bewufstsein haben, dafs es eine Ehre ist, einer in so ferne Vergangenheit reichenden Anstalt anzugehören, und ich darf es als Hoffnung nicht blofs, sondern als Gewifsheit bezeichnen, dafs Sie unter der Führung Ihres bewährten Direktors in vollem Mafse auch in der Zukunft die Pflichten erfüllen werden, welche solche ehrenvolle Stellung einschliefst. Der Beruf des Lehrers ist ein mühevoller, wie der des Landmanns. Um ernten zu können, mufs er unverdrossen den Acker bereiten, pflügen und säen; und während der Landmann doch eine Ruhepause hat, wenn der Winter die Felder mit Schnee und Eis bedeckt, hört bei ihm die Arbeit nimmer auf; ununterbrochen hat er die geistige Saat in die jugendlichen Gemüter zu streuen, und Jahr für Jahr wachsen neue Geschlechter heran, mit denen er die Arbeit von vorn beginnen mufs.

Aber wenn er der rechte Lehrer von Gottes Gnaden ist, dann dauert auch die Freude immer fort, die Freude an der aufkeimenden und reifenden Saat, und die Jugendfrische bleibt im Verkehr mit der Jugend. Mein herzlicher Wunsch ist, dafs Ihnen die ideale Auffassung des Lehrerberufes bewahrt bleiben möge als der sicherste Halt in den Mühseligkeiten und Verdriefslichkeiten, die ja auch Ihnen nicht erspart sein werden. Gedenken Sie dann Ihrer Vorgänger, die oft mit der Not des Lebens in einem Mafse zu kämpfen hatten, wie dies heute Gott sei Dank nicht mehr vorkommen kann, und die gleichwohl, ungebrochen in ihrem freudigen Mut, eine Wirksamkeit entfalteten, für welche die Nachwelt ihr Andenken segnet.

Und so möge denn die Fürstenschule, das Königliche Gymnasium zu Tilsit, auch in dem für sie anbrechenden 4. Jahrhundert gedeihen und fortblühen als Pflegestätte königstreuer, deutscher und christlicher Gesinnung; als Pflegestätte ernster Wissenschaftlichkeit und des Sinnes für tüchtige Arbeit! Das walte Gott!

Es erhob sich sodann Herr Provinzial-Schulrat Trosien, um die Glückwünsche des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Königsberg in folgender Ansprache auszudrücken:

Im Namen des Königl. Provinzial-Schulkollegiums als der zunächts vorgesetzten Aufsichtsbehörde bringe ich dem Gymnasium in Tilsit zu seiner 300jährigen Jubelfeier die herzlichsten Glückwünsche dar.

Gegründet an den Ostgrenzen des deutschen Landes als Warte deutschen Sinnes und Wesens und als Pflanzstätte evangelischen Glaubens hat es drei Jahrhunderte hindurch treu seine Aufgabe erfüllt und die ihm anvertraute Jugend nicht blofs mit den Schätzen klassischer Bildung und deutscher Wissenschaft ausgerüstet, sondern auch zu treuer Liebe zu dem Vaterlande und dem über dasselbe herrschenden Hause der Hohenzollern erzogen. Und wenn die äufsere Geschichte der Anstalt nicht immer glänzend gewesen ist, sondern oft, besonders in der Lebensstellung der Lehrer trübe Bilder zeigt, so mufs man um so mehr die Idealität und Berufsfreudigkeit der Männer bewundern, die bei dem kärglichsten Gehalt sich dem höchsten und wichtigsten Amte, der Erziehung der Jugend widmeten und ihren Lohn in Gott suchten, weil, wie der Herzog Albrecht in seiner Schulordnung sagt, die Welt nicht wert ist, dafs sie der Lehrer Arbeit erkennen, viel weniger vergleichen solle und bezahlen. Gegenwärtig sind in dieser Hinsicht, Dank der Fürsorge des Staates, die Verhältnisse günstiger geworden, und die Verdienste des Lehrers bleiben, wie der heutige Tag mit den von Allerhöchster Stelle verliehenen Auszeichnungen beweist, nicht unbelohnt; aber die Verpflichtung, und ich darf es mit Stolz sagen, auch der ideale Geist der Lehrer ist sich gleich geblieben. Und so lange die Lehrer, selbst festgewurzelt in Gott, bestrebt sind, die Jugend zu wahrer und ungefärbter Frömmigkeit, zu reiner Sitte und opferfreudiger Vaterlandsliebe zu erziehen und ebenso ihren Willen zu bilden, wie ihr Denken zu erleuchten und anzuregen, so lange kann Preufsen und mit ihm Deutschland, auch wenn vorübergehend ebenso schwere Zeiten kommen sollten, wie diese Schule sie während ihres 300jährigen Bestehens erlebt hat, getrost auf immer neue Verjüngung und Kräftigung hoffen. Darum, wie wir aus dem Rückblick in die Vergangenheit neue Antriebe für die Zukunft gewinnen: möge es dem Gymnasium in Tilsit, das noch immer als deutsche Wacht an des Vaterlandes Grenzen steht, nie an Lehrern fehlen,

die da erkennen, was wahrhaft zum Heile gereicht, — und mögen aus ihm auch in Zukunft zahlreiche Geschlechter hervorgehen, welche die gewonnenen Schätze der Bildung in idealem Sinne pflegen und dem Könige und dem Vaterlande dienstbar machen. Das walte Gott!

Unmittelbar darauf erhob sich Se. Magnificenz der Herr Prorektor Professor Dr. Walter und verlas folgende Adresse:

Dem Königlichen Gymnasium zu Tilsit sendet der Senat der Albertus-Universität seinen wärmsten Glückwunsch zur Feier eines dreihundertjährigen segensreichen Bestehens. Nicht weniger eng als in vergangenen Jahrhunderten, als noch amtliche Pflicht die Vertreter der Albertina des öfteren an die gelehrten Schulen der Provinz berief, verbindet in der Gegenwart das Bewufstsein der Arbeit an einem gemeinsamen Ziele die Hochschule dieses Landes und seine Gymnasien.

Jenes ernste und wahrhaftige Streben nach Förderung der Wissenschaft, in welchem unser Volk so gern einen Teil seines Ruhmes sieht, mit dem insbesondere das protestantische Deutschland seit Jahrhunderten unlöslich verwachsen ist, die uns allen heilige Sorge für Stärkung des deutschen Geistes und deutscher Sinnesart bis an die äufsersten Grenzen des geeinigten Vaterlandes hin, die treue Pflege der charaktervollen Liebe, welche uns Preufsen dem erhabenen Herrscherhause in guten und bösen Zeiten verknüpfte und gegenwärtig uns die Herzen so freudig erheben läfst zu unseres ehrwürdigen Kaisers und Königs Majestät, — sie lenken und tragen das lehrende Wort bei Ihnen wie bei uns und so allerorts vom Rhein bis an die Memel, sie auch vor allem begründen die Hoffnung, dafs die Feste unserer Schulen immer mehr sich zu Festen des Volkes gestalten.

Uns aber insbesondere verknüpft der wichtige Dienst, welchen dem Vaterlande an diesen östlichen Marken zu leisten uns beschieden ward.

Mit warmer und dankbarer Anerkennung blickt heute die Albertina auf die Jahrhunderte zurück, in welchen die gelehrte Schule zu Tilsit eine der kräftigsten Stützen gewesen ist, die es ihr ermöglichten, ihre hohe Bestimmung zu erfüllen, eine Pflegestätte geistiger Bildung und Gesittung, an welcher lange Zeiten hindurch die ganze nördöstliche Landschaft dieser Provinz ihren Anhalt gefunden.

Aus allen Gauen des Vaterlandes hat eine weise und wohlwollende Regierung die Lehrkräfte berufen, welche dieser Schule dienten. In alle Gaue des Vaterlandes wiederum hat die Schule Zöglinge entsandt, um in den Stellungen des staatlichen, wissenschaftlichen, bürgerlichen Lebens Zeugnis zu geben, dafs die Saat, die hier gestreut ward, die Sorge des Säenden lohnte, dafs unser Land als ein deutsches die Grenzen des Reiches erreicht.

Möge der heutige Tag, an welchem eine so grofse Zahl hoffnungsvoller Knaben und Jünglinge vertrauend um würdige und ausgezeichnete Männer geschaart, mit uns im Gefühle des innigen Dankes gegen den gütigen Gott, der die Geschicke unserer Heimat geleitet, auf die Jahrhunderte zurückblickt, auch kommenden Generationen als ein bedeutsamer erscheinen, dem zahlreiche Triebe entkeimen zu lebensvollem Gedeihen und segenbringenden Früchten. —

In einer Erwiderungsrede stattete nunmehr der Direktor zunächst dem Vertreter der obersten Staatsbehörde seinen ehrerbietigsten Dank ab für

seine gütigen, anerkennenden Worte, sowie für den durch sein Erscheinen gelieferten Beweis der Anteilnahme, welche das Ergehen der Anstalt bei der vorgesetzten Behörde finde. Er fügte den unterthänigsten Dank für die Überreichung der Auszeichnungen, der Beweise Königlicher Huld und Gnade, hinzu. „Was mich betrifft“, fuhr er fort, „so kann ich dieselbe nur in der Hoffnung annehmen, mich in Zukunft ihrer erst recht würdig zu erweisen; denn wenn ich die Kürze meiner Dienstzeit und namentlich die Kürze meiner hiesigen Amtsführung in Betracht ziehe und sie vergleiche mit den drei Jahrhunderten des Bestehens dieser Anstalt, so leuchtet mir ein, dafs nicht meiner Person, sondern dem Institut, welches ich vertrete, diese Anerkennung gilt.“

Zu Herrn Provinzial-Schulrat Tresien gewendet, stattete Dir. Friedersdorff dem Provinzial-Schulkollegium den Dank des Gymnasiums ab, denn dieser Behörde sei es ganz besonders zu danken, dafs dieses Fest so schön gefeiert werden könnte. „Aber auch in den Arbeiten des täglichen Lebens, in den Sorgen des Berufes sind wir gewohnt, zu Ihnen aufzublicken, von Ihnen Rat und Hülfe zu erbitten, — und dies wird uns von dort in bereitwilligster, von reicher Sachkenntnis zeugender Weise zu teil. Und bei diesem Zusammenarbeiten, bei welchem Sie uns die Ziele angeben und die helfende Hand bieten, gewinnen wir täglich festeres Vertrauen zu Ihrer Leitung und arbeiten mit der Überzeugung, dafs Ihre Anerkennung, wie sie uns reichlicher Lohn ist, andererseits auch der Mafsstab dafür zu sein berufen ist, ob wir das Rechte erreicht haben.“

Dem Vertreter der Universität gegenüber führte er aus, welche Stellung Jahrhunderte lang die Universität zu Königsberg gerade für den Osten dieses Landes gehabt habe, wie sie eine stets frisch fliefsende Quelle geistigen Lebens für die Deutschen zwischen den Slaven gewesen sei. Die Folge dieser Jahrhunderte dauernden Thätigkeit sei eine ungemein pietätvolle Liebe, mit welcher alle wissenschaftlich gebildeten Männer dieses Landes an der Akademia Albertina hingen. Nachdem der Redende darauf noch der besonderen Bedeutung gedacht, welche die Albertina gerade für die Philologie und Philosophie stets besessen habe, sowie des Umstandes, dafs die gegenwärtigen Lehrer des Tilsiter Gymnasiums fast alle ihre Ausbildung in Königsberg empfangen hätten und sich umsomehr durch das Erscheinen des Herrn Prorektors geehrt fühlten, schlofs er mit Wünschen für das Wohl und eine ferner gesegnete Wirksamkeit der Albertus-Universität.

Hierauf erhob sich der Generalsuperintendent von Ostpreufsen, Herr D. Carus, und brachte die Glückwünsche der evangelischen Geistlichkeit mit folgenden Worten dar:

Hochverehrter Herr Direktor!

Es ist mir bereits vergönnt gewesen, an heiliger Stätte zur Eröffnung des Gottesdienstes in Gemeinschaft mit der ganzen Festversammlung Bitte, Gebet, Fürbitte und Danksagung zum Thron aller Gnade gen Himmel hinaufzusenden über Ihrer lieben Anstalt; und ich habe dies gethan aus innerstem Herzens-Antrieb mit um so höherer Freudigkeit und um so wärmerer persönlichen Teilnahme, als mich in meiner Eigenschaft als Oberhirt der evangelischen Kirche unserer Provinz ein teuerwertes, heiliges Band auch mit dieser Schule verbindet. — Jetzt aber wollen Sie mir gestatten, Ihnen auch im Auftrag und im Namen der kirchlichen Provinzialbehörde, des König-

lichen Konsistoriums, noch einen innigen Segensgrufs und Glückwunsch darzubringen.

Die evangelische Kirche fühlt bei diesem Feste eine besondere Verpflichtung zum Dank gegen den allmächtigen gütigen Gott und zum Dank gegen diese Anstalt, weil in ihr Jahrhunderte hindurch viele Jünglinge gebildet sind, die später als Prediger des Evangeliums, als Zeugen von Jesu Christo unserm Heiland, namentlich auch den Glaubensgenossen litauischer Zunge gedient und hin und her in den Gemeinden dieses Landesteils, dessen Hauptstadt Tilsit, das Reich Gottes gebaut haben.

Hochverehrter Herr Direktor! Mir ist in Ihrer Anstalt schon bei früherem amtlichen Besuche viel Schönes und Herrliches und so auch heut bei dieser erhebenden Feier entgegengetreten. Aber, was ich keinen Anstand nehme, als das Schönste und Herrlichste zu bezeichnen, das ist die Wahrnehmung, dafs hier eine Humanitätsbildung erstrebt wird in dem Sinne, wonach sorgfältige Pflege eines gründlich wissenschaftlichen Geistes im Bunde steht mit der Religion, mit der Einpflanzung religiös-sittlicher Antriebe in die sinnigen Gemüter. Ist doch dies unzertrennliche Bündnis von Wissenschaft und Religion die Voraussetzung, unter der allein das Reich der Ideale, das Reich des Wahren, Guten und Schönen gebaut werden und gedeihen kann. Denn — Religion ohne Wissenschaft, könnte sie wohl der Gefahr entgehen, zur Superstition, ja zum Köhlerglauben herabzusinken und die Kirche zu erniedrigen zu einer Stätte unverstandener äufserer Ceremonieen, von denen keine sittlichen Impulse mehr ausgehen? Und — Wissenschaft ohne Religion, mufs sie nicht entweder zu jammervoller hochmütiger Selbstvergötterung des menschlichen Geistes oder zum trostlosen Skepticismus führen? kann die wohl ausreichen, um eine für Geist und Gemüt wahrhaft befriedigende harmonische Weltanschauung zu geben und feste Charaktere mit ethischer Grundlage auszuprägen? In Christo, dem Erlöser, schreibt der Apostel, liegen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntnis, und will damit sagen, dafs in ihm allein uns der Schlüssel zur seligen Lösung der dunkeln Probleme unseres Erdenlebens gereicht wird.

Heil, dreimal Heil der Anstalt, die im Geist solchen Bündnisses wirkt und deren Lehrer in solchem Geiste einander die Hand reichen zur Ausrichtung des wichtigen und herrlichen Werkes der Jugenderziehung! Und in solchem Sinne schliefse ich mein Begrüfsungswort mit dem Gebetswunsch, dafs Ihr Gymnasium auch im neuen Säkulum und weit darüber hinaus unter Gottes Schutz grünen, blühen und gedeihen möge als eine Stätte, wo stets ein junges deutsches, für alles Gute empfängliches Geschlecht erzogen werde, als Hoffnung zukünftiger Zeiten, ein junges Geschlecht, das da verspricht, den ernsten und schweren Aufgaben, die seiner später im Leben warten, dereinst gewachsen zu sein. Das walte Gott! —

In seiner Erwiderung verglich der Direktor die Thätigkeit der Lehrer mit der Thätigkeit der Geistlichen, welche beide sich auf der gemeinsamen Grundlage des Christentums bewegen müfsten. Insbesondere sei aber der Zusammenhang des Tilsiter Gymnasiums mit der Kirche stets ein enger gewesen. „Jahrhunderte hindurch sind die Erzpriester von Tilsit, d. h. die ersten Geistlichen der deutsch-evangelischen Kirche, unsere Verwaltungsbehörde in inneren Angelegenheiten gewesen und trotz gelegentlicher Zwistigkeiten hat sich die Provinzial-Schule dabei gut gestanden.“ — „Auch heute

noch sind wir der Kirche eng verbunden, nicht allein durch die räumliche Nachbarschaft. Denn der Platz, auf dem die Jugend des Gymnasiums sich erholen darf, so klein er auch sein mag, er ist ein Geschenk kirchlicher Freigebigkeit, und in diesem Augenblick verdanken wir, dafs wir hier reden können, der Gastfreundschaft der Kirche." — Der nächste Redner war der Bürgermeister der Stadt Tilsit, Herr Bartsch, welcher in Vertretung des erkrankten Herrn Oberbürgermeister Thesing folgenden Glückwunsch der städtischen Behörden überbrachte:

Dem Königlichen Gymnasium übermittele ich im Auftrage des hiesigen Magistrats und namens der Stadtgemeinde Tilsit zur heutigen Jubelfeier die herzlichsten und wärmsten Glückwünsche.

Mit berechtigtem Stolz blickt heut die Einwohnerschaft der Stadt auf die rühmliche Vergangenheit dieser Pflegestätte der Bildung und Wissenschaft zurück und erinnert sich mit Genugthuung und Freude daran, dafs aus derselben Anstalt eine stattliche Reihe trefflicher Männer, Tilsiter Söhne, hervorgegangen, welche durch ihr Wissen und Können, durch wackeres Streben, durch Zuverlässigkeit und Festigkeit des Charakters sich achtunggebietende Lebensstellungen errungen haben und hinsichtlich welcher in erster Linie anerkannt werden mufs, dafs sie die Grundlage dazu dem hiesigen Gymnasium zu verdanken haben.

Nicht allein in den engeren Gelehrten- und Beamten-Kreisen hat sich das Tilsiter Gymnasium durch seine erspriefsliche Wirksamkeit einen ehrenvollen Gedenkstein gesetzt, sondern noch das fernere Verdienst hinzugefügt, Bildung und höheres Wissen auch in die weiteren Schichten der hiesigen Bevölkerung hineingetragen zu haben.

Tilsit ist dafür zu besonderem Dank verpflichtet.

Diesen Dank spreche ich aus in herzlichster Weise gegenüber den Königlichen Staatsbehörden für die Fürsorge, welche dieselben dem Gedeihen der Anstalt stets zugewandt haben.

Ich spreche ferner in gleicher Weise den Dank aus gegenüber sämtlichen Lehrkräften des Gymnasiums, welche mit Eifer, Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit an der Ausbildung unserer Jugend gearbeitet und aus dieser Saat gute Früchte gezeitigt haben.

Die bisherigen Erfolge berechtigen zu der vertrauensvollen Hoffnung, dafs die Anstalt auch in Zukunft sich auf der Höhe der Zeit halten und ihre Aufgaben allseitig lösen werde zum Heil und Segen der studierenden Jugend, zum Heil und Segen des ganzen Volkes, wie zum Wohle des gesamten Vaterlandes. Das walte Gott! —

Der Direktor erstattete im Namen der Anstalt den herzlichsten Dank. „Unser Wohl ist auch das Ihre; sind es doch Ihre Söhne, Enkel, Brüder, Neffen, welche in den alten Räumen unserer Schule ihre Ausbildung empfangen: blüht Ihr Hausstand, hebt sich der Wohlstand dieser Stadt, dann blüht auch das Gymnasium." — „Die dringenden Bitten und Beschwerden Ihrer Vorfahren, der Bürgermeister und Ratsverwandten von Tilsit, waren es, die den ersten Anstofs für Gründung des Gymnasiums gaben." — „Alsdann hat die Stadt Jahrhunderte hindurch Opfer gebracht für Erhaltung der Provinzial-Schule, bis zum Jahre 1807 hat sie die beiden untersten Lehrstellen besetzt und besoldet." — „Und so gut war das beiderseitige Verhältnis, dafs 1640 Rektor Dewitz zum Bürgermeister von Tilsit gewählt

werden konnte." — „Wir wünschen, dafs in diesen gegenseitigen Gesinnungen eine Veränderung nicht eintreten möge!"

Alsbald überreichte unter Worten des Dankes, die von innerster Ergriffenheit Zeugnis ablegten, Herr Justizrat Krantz als Haupt einer Deputation ehemaliger Schüler dem Unterzeichneten ein Dokument, durch welches der Ertrag der unter den ehemaligen Schülern veranstalteten Geldsammlung dem Gymnasium zum Zweck einer Stipendienstiftung geschenkt und in welchem die Grundzüge des betreffenden Statuts enthalten waren.

Der Direktor betonte in seiner Antwort, dafs gerade das Erscheinen der ehemaligen Schüler dem Feste sein charakteristisches Gepräge gebe, dafs an der Feierlichkeit der gegenwärtigen Stunde ein hochwichtiger Teil fehlen würde ohne die von jenen geäufserten Gefühle der Dankbarkeit. „Sie legen damit einerseits für die Männer, welche zum gröfsten Teil nicht mehr auf Erden weilen, ein ehrendes Zeugnis ab, Sie ermuntern uns, die noch an der Arbeit sind, gleich jenen zu streben und zu wirken, und Sie geben der heute lebenden Jugend ein hervorragendes Beispiel." — „Möge es dem Gymnasium nie an Schülern fehlen, die Ihnen gleichen!" — Für die wertvolle Gabe stattete der Direktor den wärmsten Dank ab.

Es folgten von nun ab die Deputationen der Anstalten Ost-Preufsens, von denen jede einzelne mit längerem oder kürzerem Glückwunsch der jubilierenden Anstalt eine Adresse, meistens in eleganter, kunstvoller Ausführung, überreichte. Der Direktor Dr. Friedersdorff antwortete jeder Deputation eingehend, indem er die historischen Bezüge zwischen den Anstalten hervorhob. Es folgten die Glückwünsche in nachbenannter Weise: Realgymnasium zu Tilsit, vertreten durch Herrn Direktor Koch; Gymnasium zu Allenstein, vertreten durch Herrn Direktor Dr. Sieroka; Gymnasium zu Bartenstein, vertreten durch Herrn Oberlehrer Meckbach, welcher einen poetischen Glückwunsch in lateinischer Sprache überbrachte; Gymnasium zu Gumbinnen, vertreten durch Herrn Oberlehrer Dr. Preibisch; Gymnasium und Realgymnasium zu Insterburg, vertreten durch Herrn Direktor Dr. Krah; die gesamten acht höheren Lehranstalten Königsbergs, vertreten durch Herrn Direktor Dr. Lehnerdt, als Überbringer einer gemeinsamen Adresse; zugleich überreichte derselbe im Auftrage des Direktors des Wilhelmsgymnasiums, Professor Dr. Grosse, die Ausgabe, welche derselbe von Schillers „Das Ideal und das Leben" veranstaltet und dem Tilsiter Gymnasium gewidmet hatte; es folgte das Gymnasium zu Lyck, vertreten durch Herrn Direktor Professor Dr. Kammer, welcher eine Adresse in griechischer Sprache überbrachte; das Gymnasium zu Memel, vertreten durch Herrn Direktor Dr. Kuesel, mit einer Adresse in lateinischer Sprache; das Rastenburger Gymnasium vertreten durch Herrn Gymnasiallehrer Kownatzki; das Gymnasium zu Wehlau, vertreten durch Herrn Direktor Dr. Eichhorst, als Überbringer einer lateinischen Adresse.

Damit war die Reihenfolge der amtlichen Glückwünsche beendigt, den Schlufs machte Herr Ober-Präsident Dr. von Schlieckmann, indem er sich mit folgenden Worten an die ganze Versammlung wendete:

„Es war ursprünglich nicht meine Absicht, in dieser Versammlung das Wort zu ergreifen, aber der bisherige Verlauf des Festes, namentlich des heutigen Tages, hat auf uns alle und auch auf mich einen tiefen Eindruck

gemacht und treibt mich, dennoch zu reden. Denn wir alle haben die Empfindung, dafs hier eine ungewöhnliche, tief ergreifende Feier begangen ist und begangen wird, wir haben Thränen in den Augen der Lehrer und der Schüler gesehen und können uns einem gleichen Gefühle nicht ganz verschliefsen.

Wenn der gestrige Abend mit der würdigen und formvollendeten Aufführung der Antigone die Feier eingeleitet und uns in die Welt des klassischen Altertums zurückversetzt hat, so bringt uns der heutige Tag die Beziehungen des Gymnasiums zur Gegenwart, die Beziehungen zu Kirche und Vaterland, zu Provinz und Stadt, zu vorgesetzten Behörden und Schwesteranstalten, zu Lehrern und Schülern in herzbewegender Weise zum Ausdruck.

Darum wünsche ich Euch Glück, Ihr jetzigen Schüler, welche Ihr auf den Emporen dieser Kirche der Feier beiwohnt, ich wünsche Euch Glück, dafs Ihr den heutigen Tag mit erlebt, und besonders denen, welche gestern die Idealgestalten der griechischen Tragödie zum Ausdruck bringen durften.

Ich wünsche dem Lehrer-Kollegium Glück zur heutigen Feier, Glück zu seinen Schülern und Glück vor allem zu einem solchen Direktor. Ich gratuliere der Stadt, welche ein solches Gymnasium in ihrer Mitte birgt und allen Bürgern, die wesentlich zum Gelingen des Festes beigetragen haben. Ich gratuliere endlich der Provinz Ostpreufsen, in welcher Erinnerungstage, wie der heutige, in so patriotischem Geiste und in so dankbarer Gesinnung gefeiert werden.

Möge die Sonne Homers, welche uns heute so lieblich lächelt, nach Ablauf von weiteren hundert Jahren einer gleich schönen Jubelfeier wie heute leuchten. Möge sie alsdann bescheinen ein neues, stattliches Gebäude der Schule; ebenso dankbare Schüler, pflichtgetreue Lehrer, wohlwollende Obrigkeiten, opferwillige Bürger und ebenso liebliche und sittige Frauen und Jungfrauen, wie sie heute das Fest mit uns begehen!“

Es war bereits 1 Uhr vorbei, als der Herr Oberpräsident seine Rede beendigte und der Sängerchor seinen Schlufsgesang begann, unter dessen Klängen die Versammlung sich auflöste.

Inzwischen waren von einer grofsen Zahl höherer Lehranstalten, von Behörden und Privaten eine Menge von kunstvoll ausgeführten Adressen und von Briefen oder Telegrammen eingegangen. Von allen diesen und überhaupt von den überreichten Festgeschenken wurde eine Ausstellung in der Aula des Gymnasiums veranstaltet. Den Mittelpunkt dieser Sammlung bildete das lebensgrofse Ölbild Sr. Majestät des Kaisers, von Fräulein Charlotte Poehlmann, Tochter des Herrn Professor Poehlmann, gemalt und dem Gymnasium zum Geschenk gemacht. Umgeben war das Bild von den überreichten Adressen u. s. w., zu denen noch hinzukommen: Gemeinsame Adresse der höheren Lehranstalten Danzigs, lateinisch; von den Gymnasien in Deutsch-Krone und Hohenstein, deutsch; von dem Gymnasium und dem Realgymnasium zu Elbing, lateinisch; vom Realgymnasium zu Osterode, lateinisch; von den Gymnasien zu Roefsel, Thorn und Neustadt in Westpr., lateinisch; von dem Progymnasium zu Loetzen, lateinisch; von den Realgymnasien zu Pillau und Dirschau, deutsch. Von der grofsen Zahl der Glückwunschschreiben und Telegramme genüge es folgende zu erwähnen: von dem Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin (Direktor Schwalbe); von dem früheren Oberbürgermeister der Stadt Tilsit,

Herrn Kleffel in Berlin; von dem Gymnasium zu Braunsberg, dem Conradischen Institut in Jenkau, dem Realprogymnasium in Gumbinnen, von dem Kurator der Universität Halle, Herrn Geheimrat Dr. Schrader, von Herrn Professor Richter-Halle, von Herrn Professor Dr. Moller, Direktor in Breslau, dem früheren Direktor des Tilsiter Gymnasiums, von dem Gymnasium zu Konitz, dem Progymnasium zu Loebau, dem Gymnasium zu Marienburg, dem Gymnasium zu Marienwerder, dem Gymnasium zu Strasburg in Westpr., dem Gymnasium zu Pr.-Stargardt u. s. w.

Inzwischen begann sich der grofse Saal der Bürgerhalle mit den Teilnehmern an dem Festmahle zu füllen, welches um 2 Uhr unter Beteiligung von 220 Personen begann. Wir heben neben den amtlich Anwesenden hervor folgende Schüler des Gymnasiums: Herrn Ministerialrath Jordan, den Dichter der Nibelungen, Herrn Pfarrer em. Koehler, den ältesten Schüler des Gymnasiums, im Alter von 85 Jahren, Herrn Staatsrath Woronowitz aus Petersburg, Herrn Generallandschaftsrath von Rode, ferner ehemalige Schüler aus London, aus Moskau und aus den verschiedensten Orten Deutschlands; einen Enkel jenes Direktors Clemens, dem das Gymnasium so viel verdankt, zwei Söhne des Direktors Fabian u. a.

Das erste Hoch galt Sr. Majestät dem Kaiser, von Herrn Oberpräsidenten Dr. von Schlieckmann mit folgenden Worten ausgebracht:

Schon oft ist mir in meinem Leben die Aufgabe zu Teil geworden, bei festlichen Gelegenheiten ein Hoch auf das Wohl unseres allergnädigsten Herrn, unseres Kaisers und Königs auszubringen. Nicht immer ist mir dies leicht geworden, denn trotz der vollen Sympathie war es oft schwer, etwas Neues zu sagen und namentlich einen Zusammenhang zwischen dem Orte und dem Grunde der Feier und Sr. Majestät zu finden.

Heute freilich liegt die Sache anders, heute ist es mir nicht schwer geworden zu finden, was ich sagen wollte. Vor meine Seele treten zwei Bilder eines berühmten Meisters, welche vor kurzem erschienen sind und das allergröfste Aufsehen hervorgerufen haben, zwei Bilder, welche ich meinem Trinkspruche zu Grunde zu legen mir vorgenommen habe, zwei Bilder, welche benannt sind: Tilsit und Sedan.

Auf dem ersten Bilde sehen wir ein einfaches schlichtes Zimmer, wir sehen darin stolz und übermütig die Gestalt jenes Korsen, vor dem die Welt sich beugte und der damals nicht mehr weit von dem Gipfel seiner Macht, seines Glückes und seines Ruhmes entfernt war. Wir sehen vor ihm die edle erhabene Frauengestalt der Königin Luise, der Mutter unseres teuren Königs, welche hingegangen ist, um milde und schonende Behandlung für ihr Vaterland von dem übermütigen Eroberer zu erflehen, welche sich gedemütigt hat, um vor dem Feinde ihres Landes eine Bitte zu thun und welche doch diesen vielleicht schwersten Gang ihres Lebens umsonst gethan hat. Denn kalt blieb das Herz des Siegers und traurig die Lage des am Boden liegenden Preufsens. Nie hat das dankbare Vaterland diesen Gang der unglücklichen Königin vergessen. Die „Unvergefsliche" heifst sie noch heute, und wie im Arbeitszimmer ihres Sohnes, so findet man noch jetzt ihr Bild in der Hütte jedes kurischen Fischers.

Und nun das andere Bild. Auch hier ein schmuckloses Zimmer, auch hier steht der Besiegte dem Sieger gegenüber. Auch ein Napoleon zeigt

sich uns, aber nicht jener übermütige Korse, sondern tief gedemütigt sein Nachfolger auf dem Throne, und vor ihm, mild und ernst blickend der Sohn jener unvergeſslichen Königin: die Schläfe umwunden mit dem frischen Lorbeer von Sedan, ist er im Begriff, mit dem Degen des Frankenkaisers zugleich das Scepter des Deutschen Kaisers in Empfang zu nehmen. „Welch eine Wendung durch Gottes Fügung", so rief unser Kaiser damals aus, und welch eine Wendung durch Gottes Fügung sehen wir in jenen Bildern! Auf dem einen tiefe Niederlage, auf dem andern die höchste Gröſse des Vaterlandes, auf beiden Bildern Tilsit und Sedan.

Aber welch eine Wendung in wenigen Jahrzehnten in den Geschicken unseres Vaterlandes eingetreten ist, Eines hat sich nicht verändert, das ist die Liebe des Volkes zu seinem Herrscher, das ist die Treue der Preuſsen zu ihren Hohenzollern, und diese Treue, diese Liebe, wir wollen sie bewahren für alle Zeiten mit Wort und mit der That, wir wollen hoch halten die deutsche Trikolore, aber auch unsere schwarz-weiſse Fahne, deren wir uns wahrlich nicht zu schämen brauchen.

Darauf hin stimmen Sie mit mir ein in den Ruf: „Es lebe Seine Majestät unser Allergnädigster Kaiser und König! Er lebe hoch! hoch! und nochmals hoch!"

Lauter jubelnder Hochruf ertönte als Erwiderung dieser kernigen Worte.

Das nächste Hoch brachte der Vertreter des Herrn Kultusminister von Goſsler, Herr Geheimer Ober-Regierungsrat Dr. Wehrenpfennig, auf das Gymnasium in folgender Weise aus:

Hochgeehrte Festgenossen!

Es ist das erste Mal, daſs ich die Stadt Tilsit besuche, und überrascht von der Schönheit ihrer Lage an dem prächtigen Memelstrom, benutzte ich die freie Zeit, die mir gestern vergönnt war, um durch ihre geschmückten Straſsen zu wandern und ihre Umgebung kennen zu lernen. Da wandten sich meine Schritte, wie natürlich, zuerst zu der mächtigen Burg, welche vor einem halben Jahrtausend jener Orden erbaute, der von allen Ritterorden des Mittelalters sich das unvergänglichste Verdienst erworben hat, das Verdienst, von den Ufern der Weichsel bis hin zur Memel die Fundamente des Deutschtums zu legen, sie so fest zu legen, daſs die Fluten des wieder vordringenden Slaventums sie wohl überschwemmen, aber nicht dauernd zerstören konnten. Ich fand dicht am Strom die Stätte der Burg, von deren Zinnen die deutschen Ritter die Litauer Niederung beherrschten, — aber ihre gewaltigen Mauern lagen darnieder, und neben den Trümmern der Vorzeit stand ein recht moderner Bau, der Industrie gewidmet, zu dem die alten Steinreste hatten mithelfen müssen.

Und ich ging weiter und sagte mir: die Mauern dieser Burg sind zerfallen, aber der Gedanke, der sie aufrichtete, der Gedanke, diese Ostmarken für christliche und deutsche Gesittung zu gewinnen, ist lebendig geblieben, er hat seit der Reformation erneute Kraft, neue Formen und Werkzeuge gefunden, und eines dieser Werkzeuge ist auch die Fürstenschule. Und ich machte mich auf, die Schule zu suchen. Da kam ich an einem unansehnlichen Hause vorbei, so unansehnlich, daſs wohl nur eine Bürgerfamilie mit bescheidenem Lebensanspruch heute darin wohnt. Aus der angehefteten Tafel sah ich aber, daſs dies das Haus war, wo einst nach dem Unglück von 1806 der duldende König mit seiner unvergeſslichen Gemahlin wohnte. Da krampfte

sich mein Herz in Bitterkeit und Wehmut zusammen, — allein ich gedachte alsbald der Zeit, die dann folgte, als zuerst in der Provinz, auf deren Boden ich stand, die Glut hervorbrach, deren gewaltige Flammen die Heere des fränkischen Eroberers verzehrten; und mein Gemüt beruhigte sich in der Erinnerung an das Walten der göttlichen Nemesis, die den Übermut der Menschen straft, und an den tapfern, unbeugsamen Freiheitssinn des preufsischen und deutschen Volkes.

Während ich meinen Weg zur Fürstenschule nun fortsetzte, wollte es mir nicht gelingen, sie zu finden. An einer der gangbaren Strafsen stand sie nicht; endlich wies man mich in eine schmale Gasse um die stattliche Kirche herum, da lag sie vor mir in einem stillen Winkel; und als ich dann mit Hülfe des Direktors ihre Räume durchmustert hatte, da gestand ich mir, der Geist kann auch wirksam sein in einem recht unvollkommenen Gefäfs! Diese Fürstenschule hat in unscheinbarer Gestalt das Ihrige bis dahin geleistet, aber zu wünschen wäre ihr doch, dafs sie im vierten Jahrhundert ihrer Existenz, und zwar wenn möglich nicht erst am Ende desselben, eine dem inneren Gehalt mehr entsprechende äufsere Form gewinnen möchte.

Und ich pilgerte nun durch die Strafsen der freundlichen Stadt und fand sie alle, die breiten Hauptstrafsen und die schmalen Gassen zur Seite, mit grünen Guirlanden und mit bunten Fahnen geschmückt; hier und da waren es Phantasiefahnen, aber die weitaus meisten Gebäude prangten in den schönen Farben des deutschen Reichs oder in den ernsten Farben des alten Preufsens. Und da sagte ich mir: diese Fürstenschule ist eine Anstalt des Staats, Magistrat und Bürgerschaft haben nicht an ihr mitzuordnen, und doch nimmt die ganze Stadt freudig an der Schule teil, als wäre sie ihr Eigentum, und von überall kommen sie her mit ihren flinken Litauer Rossen, um an diesem Festtage auch dabei zu sein. Und ich freute mich des regen festlichen Treibens und dachte bei mir: diese Anhänglichkeit und Liebe der Stadt und des Landes ist doch der schönste, der wertvollste Schmuck, den die Schule an ihrem Ehrentage trägt! Möge er ihr immer bleiben, möge sie ihn durch das, was sie leistet und schafft, immer neu verdienen! Darauf erhebe ich mein Glas: die Fürstenschule lebe hoch!

Ein brausendes, nicht endenwollendes Hoch legte Zeugnis ab von der Anhänglichkeit und Verehrung der Anwesenden für ihre alte Bildungsstätte.

Dir. Friedersdorff erwiderte mit einem Hoch auf die Behörden, denen das Zustandekommen dieses Festes zumeist zu danken sei, insbesondere gedachte er dabei des Dankes, welchen der gesamte Lehrerstand Sr. Excellenz dem Herrn Minister schulde. Von besonderer Wirkung war demnächst die Rede, welche Herr Staatsrat Woronowitz auf den ältesten Lehrer des Gymnasiums Herrn Professor Poehlmann hielt, der über 30 Jahre an der Anstalt thätig gewesen, dem er es vor allem dankte, dafs der Sinn für Wahrheit in ihm geweckt sei. Mit lautem Jubel stimmte alles in das auf Herrn Professor Poehlmann ausgebrachte Hoch ein, seine ehemaligen Schüler drängten sich um ihn, stiefsen mit ihm an, umarmten ihn, küfsten seine Hände. Der Gefeierte dankte in bewegten Worten. —

Um 6½ Uhr erfolgte der offizielle Schlufs des Diners; eine grofse Zahl von Gästen begab sich jedoch noch in den ebenfalls zur Verfügung gestellten Garten der Bürgerhalle und verbrachte den herrlichen Frühlingsabend, bei der Musik der Rödelschen Kapelle, im Freien.

Die Mehrzahl jedoch, und besonders die Spitzen der Behörden und die Deputationen der Gymnasien, suchten die Räume des Kasino auf, in welchen um 9 Uhr der Jubiläumsball seinen Anfang nahm. Die grofse Liberalität, mit welcher die Kasinogesellschaft den Wünschen des Dir. Friedersdorff entgegen gekommen war, hatte es dem Geschick des Ballkomités ermöglicht, den an sich schon eleganten Sälen des Kasino einen Schmuck zu verleihen, wie er geschmackvoller in Tilsit kaum jemals vorhanden gewesen sein dürfte. Tagelang hatte eine nicht geringe Anzahl jüngerer Kräfte unermüdlich gearbeitet, um in Verbindung mit bewährten Gärtnern und Handwerkern die Säle mit Wappen, Sinnsprüchen, Fahnen in preufsischen, deutschen und litauischen Farben, und vor allem mit den Gaben des Frühlings zu schmücken, welcher das ganze Fest in so ungewöhnlicher Weise begünstigte. Dafs in solcher Umgebung, in der die Elite der Tilsiter Damenwelt vertreten war, zu den Weisen zweier Militärkapellen die gegenwärtigen und ehemaligen Schüler des Gymnasiums sich gern und ausdauernd den Freuden des Tanzes hingaben, bedarf kaum der Erwähnung. Die anwesenden Vertreter der Behörden sahen lange noch dem Treiben der Jugend zu, beteiligten sich sogar zum Teil an demselben, nachdem Herr Ober-Präsident Dr. von Schlieckmann den Ball zu eröffnen die Güte gehabt hatte.

Damit war der eigentliche offizielle Teil der Feier beendigt. Der Morgen des 2. Juni brachte eine nach den Anstrengungen der vorhergehenden Tage höchst willkommene Ruhe; der Nachmittag und Abend des Tages gehörte besonders der Jugend, welche in einem Schauturnen und Tanz in dem Parke von Jakobsruhe und schliefslich bei dem grofsen von über 300 Personen besuchten Festkommers im Vordergrunde des Interesses stand. Doch so grofs bei diesen Gelegenheiten auch die Festfreude war und so gelungen die Veranstaltungen der Unternehmer, eine eingehende Schilderung dürfte dem Zwecke dieser Zeitschrift nicht entsprechen. — Es genüge zum Schlufs zu bemerken, dafs wohl niemand das Fest mitgemacht hat, ohne sich wahrhaft erhoben gefühlt zu haben und ohne erfrischt zu werden von den kräftigen Kundgebungen deutschen und patriotischen Geistes an der äufsersten Grenze des Reiches, sowie von dem Hauche des Idealismus, der unsere klassischen Bildungsstätten allen Angriffen zum Trotz fort und fort umweht und nie von ihnen weichen möge!

Tilsit. Franz Friedersdorff.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. **Warschauers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische**, herausgegeben von C. **Dietrich**. Erster Teil (Aufgaben zur Einübung der Kasuslehre). Vierte Auflage. Leipzig, Georg Reichardt Verlag, 1887. 128 S. 1,20 M, gebunden (mit dem Vokabularium) 2 M.

Vokabularium zu Warschauers Übungsbuch, herausgegeben von C. **Dietrich**, Teil 1. Vierte Auflage. Leipzig, Georg Reichardt Verlag, 1887. 48 S. 0,40 M, gebunden (mit dem Übungsbuch) 2 M.

Wörterverzeichnis zu Warschauers Übungsbuch, herausgegeben von C. **Dietrich**, nach den Übungsstücken geordnet. Leipzig, Georg Reichardt Verlag, 1887. 48 S. 0,40 M.

Die nötig gewordene neue Auflage hat besonders zur Erweiterung des Vokabulariums Veranlassung gegeben; auch im Text ist nachgebessert. Vgl. diese Ztschr. 1884 S. 609, 1887 S. 62.

2. **Schöninghs** Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar III. **Goethes** Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. Für die Zwecke der Schule erläutert und methodisch bearbeitet von H. **Vockeradt**. Zweite Auflage. Paderborn und Münster, Ferdinand Schöningh, 1887. VII u. 176 S. 1,35 M. — In den Anmerkungen ist manches Unnötige gestrichen, einiges hinzugefügt (z. B. setzt der Herausgeber am Schlusse des dritten Aufzuges seine Auffassung von der Heilung des wahnsinnigen Orest auseinander).

3. **Daniel Sanders, Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache.** Grofse Ausgabe. Fünfzehnte Auflage. Berlin, Langenscheidtsche Buchhandlung (Prof. G. Langenscheidt), 1887. VIII u. 422 S. 3 M, geb. 3,50 M. — Die vorliegende Auflage unterscheidet sich von der vorhergehenden nur durch die Berichtigung der bei sorgfältiger Durchsicht bemerkten Druckfehler. Das Buch hat sich Bahn gebrochen und verdient die Anerkennung, die ihm in so bedeutendem Mafse zu teil geworden ist. Es giebt dem Ratsuchenden sicheren Aufschlufs und bietet eine ebenso interessante wie belehrende Lektüre.

4. **Meyers Volksbücher** Nr. 201—250 à 10 Pf. (Schriften von Aeschylus, Börne, Brentano, Gellert, Goethe, Heine, Homer, Lessing, Musäus, Shakespeare, Töpffer).

5. O. **Böhm, Französisches Übungsbuch.** Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen für Quinta und Quarta der Realschulen. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung Verlagsconto, 1887. 101 S. 1,20 M. — Die erste Auflage war in anderthalb Jahren vergriffen. Verfasser hat einiges verbessert, mehrere Nummern vervollständigt und einen besonderen Abschnitt zur Einübung der persönlichen Fürwörter hinzugefügt.

6. G. **Ebeners Französisches Lesebuch** für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen. Neu bearbeitet von **Adolf Meyer**. Zweite Stufe. Mit einem Wörterverzeichnisse. Fünfzehnte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. 115 S. 1,20 M. — Die 15. Auflage ist bis auf einige Berichtigungen ein unveränderter Abdruck der 14. Auflage. Der Druck ist gröfser geworden, um den heutigen Anforderungen an Schulbücher zu entsprechen.

7. **Länderkunde des Erdteils Europa**, herausgegeben von A. Kirchhoff. Lfg. 26—30 (1887).

8. Naturwissenschaftlich-technische Umschau. Illustrierte populäre Halbmonatsschrift über die Fortschritte auf den Gebieten der angewandten Naturwissenschaft und technischen Praxis. Für Gebildete aller Stände. Unter Beteiligung hervorragender Mitarbeiter herausgegeben von Th. Schwartze, Ingenieur in Leipzig. III. Jahrgang, Heft 1—12. Jena, Fr. Mauke's Verlag (A. Schenk), 1887. Preis pro Quartal durch Post oder Buchhandel bezogen 3 M. — Interessanter und gediegener Inhalt von grofser Mannigfaltigkeit; die Darstellung ist, dem Zwecke entsprechend, populär gehalten.

9. K. Israel-Holtzwart, Elemente der theoretischen Astronomie. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1886. 25 M. Erster Teil: Elemente der sphärischen Astronomie, mit einer Tafel der astronomischen Dreiecke und Koordinaten, 1882. 88 S. Zweiter Teil: Nachträge zu dem Abrisse der mathematischen Geographie und den Elementen der Astronomie, mit 9 Tafeln, 1885. 52 S. Dritter Teil: Elemente der theorischen Astronomie. Erste Abteilung: Theorie der elliptischen Bewegung und der Bahnbestimmung, 1885. 184 S. Vierter Teil: Elemente der theorischen Astronomie. Zweite Abteilung: Berechnung der Finsternisse, Meteorbahnen, Stellarastronomie, 1885. 168 S. Fünfter Teil: Elemente der Astromechanik: Die Störungen der fortschreitenden und rotierenden Bewegung der Himmelskörper, Theorie der Schwere auf der Oberfläche rotierender Sphäroide, 1886. 222 S. Das Buch ist „für Studierende bearbeitet". Das Werk ist auch in einzelnen Abteilungen käuflich: erster Teil 4,80 M; zweiter Teil 2,20 M; dritter Teil 6,40 M; vierter Teil 5,60 M; fünfter Teil 6 M.

10. Die totale Sonnenfinsternis am 19. August 1887 nebst Übersicht über die hervorragendsten Sonnenfinsternisse innerhalb Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Berlin, Verlag von P. Stankiewicz' Buchdruckerei, 1887. 28 S.

11. Darstellung des Verlaufs der totalen Sonnenfinsternis am 19. August 1887 für Berlin und dessen unmittelbare Umgebung. Nebst Anweisung zum Gebrauch dieser Darstellung für das übrige Deutschland. Verlag von P. Stankiewicz' Buchdruckerei zu Berlin. Auf Carton 50 Pf.

12. G. Heine, Liederkranz für die studierende Jugend. Zum Gebrauch an höheren Schulen herausgegeben. Münster i. W., Verlag von Wilh. Niemann, 1887. 95 S. Preis 50 Pf., geb. 75 Pf. — Es sind 77 Nummern in einstimmigem Satz, dazu bestimmt, sowohl beim Gesangunterricht wie auch besonders bei Ausflügen und Turnfahrten von den Schülern benutzt zu werden. Nach dem Vorwort hat das Verzeichnis der aufgenommenen Lieder vor dem Drucke dem Kgl. Provinzial- Schul-Kollegium und der Lehrerkonferenz des Gymnasiums zu Münster vorgelegen und deren volle Billigung erfahren.

13. G. Heine, Gesangschule für die unteren Klassen der Gymnasien, Real-, Bürger- und höheren Töchterschulen. Münster i. Westfalen, Verlag von W. Niemann, 1887. 36 S.

14. W. Jütting und Fr. Billig, Gröfseres Liederbuch. Zweite, verbesserte Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), 1887. Erstes Heft (für Mittelklassen) 32 S. 0,25 M. Zweites Heft (für Oberklassen) 92 S. 0,60 M. — Das vorliegende Liederbuch ist für Mittel- und Oberklassen städtischer Volksschulen, Bürgerschulen, Töchterschulen, sowie für die unteren Klassen höherer Lehranstalten bestimmt. Das 1. Heft enthält 51 Nummern, das 2. Heft 110 Nummern.

15. H. Timm, Liederbuch für Turner. Mit Singweisen in ein- und zweistimmiger Bearbeitung von C. Stechert. Zehnte Auflage. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung Verlags-Conto, 1887. 228 S. kl. 8. 1 M. — Ein weit verbreitetes, brauchbares Buch. Der Verleger sendet den Turn- und Gesanglehrern, welche das Buch kennen zu lernen wünschen, gern ein Exemplar zu.

16. Der gute Kamerad. Spemanns illustrierte Knaben-Zeitung. Jahrgang 1, Heft 6—9. Preis à 50 Pf.

ERSTE ABTEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Kakophonieen im Lateinischen.

Der Gegenstand, über den ich hier zu sprechen gedenke, ist meines Wissens noch nie im Zusammenhange behandelt worden. Manches, was hierher gehört, berührt von den Alten Cicero in seinen rhetorischen Schriften, namentlich im Orator (§ 150 ff.), ferner der Auctor ad Herennium im 4., Quintilian im 8. und 9. Buche; auch Gellius äufsert sich wiederholt (vgl. II 3, 17; VI 20; XIV 5; XV 9; besonders XIII 21) über euphonische und kakophonische Erscheinungen, aber so, dafs die Willkür bei ihm die Hauptrolle spielt, irgend eine Theorie zu geben gar nicht beabsichtigt wird.

In den grammatischen Lehrbüchern der Neuzeit wie in den Ausgaben der Schriftsteller finden wir nur hie und da einige bezügliche Bemerkungen[1]; wir erfahren, dafs Vergils *Dorica castra* nicht wohlklingend ist: ein weiteres Eingehen auf den allerdings schwierigen Gegenstand wird meistens vermieden, und schwierig ist er darum, weil es sich hier um Dinge handelt, welche dem Gebiete des der positiven Philologie so widerwärtigen Subjektivismus angehören, ja um solche, die vielen nur Finessen scheinen. Und doch ist die Sache von nicht geringer Bedeutung, da auf euphonische Gründe (*sonus ingratus*) öfters die Berechtigung zur Aufstellung einer neuen Lesart sich gründet. Selbst ein so gerühmtes Werk, wie Nägelsbachs Stilistik, berührt die Frage gar nicht; A. Haacke widmet ihr einen Paragraphen (§ 122) von zwei Seiten, etwa ebensoviel G. Wichert (S. 73 und 74), der aber mehrfach gelegentlich darauf zurückkommt. Bei Draeger, Syntax und Stil des Tacitus, werden in § 253 „Stilistische Fehler des Schriftstellers“ S. 120 f. — nicht ohne Rücksicht auf verwandte Erscheinungen bei Cäsar, Livius, Cicero — einige Fälle von Kakophonie kurz besprochen. Für die Dichter giebt einiges hierher Gehörige Luc. Müller, De re metrica in opusc. III de litteris ac vocibus

[1] So in der Horazausgabe von C. W. Nauck, der aber öfters (vgl. C. I 25, 8) über das Ziel hinausschiefst.

versuum S. 450ff., wo er ausdrücklich betont: placet prodi quaedam de litteris ac vocibus versuum, ut tamen quaestionem satis subtilem delibemus potius quam penitus hauriamus.

Auch ich gedenke nicht die beregte Frage nach allen Seiten erschöpfend zu behandeln — das geht über meine Kräfte —, es ist nur meine Absicht, Beiträge zur Förderung behufs endlicher Lösung derselben zu liefern, wie sie sich mir im Laufe der Jahre bei der Lektüre der lateinischen Autoren ergeben haben, wobei viel Bekanntes mit unterlaufen wird, das nur durch die Zusammenstellung einen Wert beanspruchen darf. Die Beispiele für das hier Gesagte, deren Zahl sich leicht erheblich vermehren liefse und die nur auf die bezeichnendsten Fälle beschränkt sind, sollen vorzugsweise aus Cicero[1]) für die Prosa und aus Horaz für die Poesie, mithin aus zwei der anerkannt vorzüglichsten Vertreter der römischen Litteratur, entnommen werden. Das zur Geltung kommende Kriterium ist, wie schon angedeutet wurde, ein sehr subjektives: feines Gefühl und feines Gehör; doch haben nachgerade gewisse Gesetze auch auf diesem Felde disputabelster Art allgemein sich die Herrschaft erworben.

Man pflegt in Bezug auf Wohlklang der lateinischen Sprache im Vergleich zu der griechischen, von der man nicht Rühmens genug machen kann, viel Böses nachzusagen. Um nicht weiter auf das Urteil des witzigen Spötters H. Heine einzugehen, der das Idiom Latiums eine „Commandeursprache" nannte, so meint auch G. Bernhardy in seinem Grundrifs S. 25: „Die meisten lateinischen Wörter sind eintönige Barytona, welche dem Vortrage mehr Würde geben als musikalischen Wechsel", und S. 32, dafs sie „mehr Energie des Stils als Eleganz" zeigt. Günstiger ist das Urteil, welches J. Minckwitz, ein feinsinniger Kenner und Würdiger der Sprachschönheit, in seinem Aufsatz „Der Wohllaut der deutschen Sprache" (N. Jahrb. 1885 II S. 124ff. 178ff.) über den der lateinischen im Verhältnis zur griechischen fällt: mit welchem Rechte, werden wir sehen.

Es ist übrigens klar, dafs man zwischen Kakophonie und Kakophonie wohl zu unterscheiden hat: es giebt absolute und relative, erträgliche und solche, welche geradezu unerträglich sind; ferner Kakophonieen, die in der Natur der Sprache liegen, und solche, welche den einzelnen Schriftsteller treffen, dessen Nachlässigkeit sie verschuldet hat. In manchen Fällen freilich wird die Annahme einer Nachlässigkeit auszuschliefsen und die einer Absicht des Verfassers begründet sein.

Ein anerkannter Grundsatz der Euphonie ist der, dafs die Wiederholung mehrerer gleicher Buchstaben sowohl in dem nämlichen Worte wie in unmittelbar auf einander folgenden übel ins Ohr fällt. Was der Auctor ad

---

[1]) Selbstverständlich mit Ausschlufs der Briefe.

Herennium IV 18 von den Vokalen sagt: *fugiemus crebras vocalium concursiones, quae vastam atque hiantem orationem reddunt*, das gilt natürlich auch von den Konsonanten. Von diesem Standpunkte aus sind Wörter wie *reprehendere* mit seinen 5 *e*, *inimicissimi* mit seinen 6 *i* an sich nicht angenehm, obschon öfters unvermeidlich. Die Verschiedenheit der Quantität kann die Kakophonie wohl mildern, aber nicht aufheben.

Wir wenden uns zunächst der Häufung der Vokale zu: sie kann natürlich am Anfang, in der Mitte oder am Ende der Wörter oder gemischt eintreten. Das stark ausgeprägte Deklinations- und Konjugationssystem der lateinischen Sprache ist bekanntlich der Entwickelung gleicher Endungen ganz besonders förderlich gewesen[1]). Wie unerträglich aber sind für ein einigermaſsen gebildetes Ohr Sätze, wie wir sie noch in manchen Übungsbüchern finden: *Boni libri doctis viris magno gaudio sunt.* Dergleichen ist mit dem Stempel eigener Fabrikware, nicht mit dem der lateinischen Klassiker gezeichnet[2]).

Ich nehme nun Beispiele von Häufungen nach der Reihenfolge der Vokalbuchstaben.

a. Cic. de div. II 80 *at aliquot annis antiquior Romulus et Remus auctor augurum, ut accepimus* fangen von 11 Wörtern 7 mit *a* (resp. *au*) an; Tusc. V 114 *multa pauca, aequa iniqua, honesta turpia, utilia inutilia, magna parva* endet — was bei Aufzählungen im Lateinischen, zumal asyndetischen, leicht begegnet — jedes Wort mit demselben Vokal; Brut. 67 *eaque subtilitate, quam Atticam appellant hanc* finden sich in 6 Wörtern 8 *a.* Andere Beispiele giebt Luc. Müller a. a. O.; vgl. auch meine Beiträge S. 59 zu Caes. BC. II 1, 2.

e. Die Häufung dieses Buchstabens wird minder befremden: Cic. off. I 124 *intellegere se gerere personam* findet er sich 9mal hintereinander; in Verr. II 97 *res esset, eodemque ei tempore de eadem re* in 8 Wörtern 13mal; vgl. noch de orat. I 122; III 90. Auch bei Horaz sind Häufungen dieses Lauts zahlreich: C. II 9, 16—17 *sorores flevere semper, desine*; AP. 287 *deserere et celebrare*; C. III 27, 23—24 *et trementes verbere.* Trotzdem hat unser Dichter auch einen Hexameter gebildet, in welchem kein *e* vorkommt: Ep. I 16, 14.

i. In Bezug auf die Fülle an *i* ist Cicero wahrhaft groſs: p. Planc. 89 *invitissimis viris*; p. Font. 44 *dedi inimicissimis atque immanissimis nationibus an reddi amicis*, d. h. in 8 Wör-

[1]) *Illa vitia sunt, si cadentia similiter et similiter desinentia et eodem modo declinata multa iungantur. ne verba quidem verbis ant nomina nominibus similiaque his continuari decet, cum virtutes etiam ipsae taedium pariant, nisi gratia varietatis adiutae.* Quint. IX 4, 42—43 (vgl. auch Goethe, „Über das Gesetz des geforderten Wechsels" in den Gesprächen mit Eckermann vom 1. Februar 1827).

[2]) Bedenklich nähert sich diesem Beispiele Sall. Iug. 51, 1 *arma, tela, equi, viri, hostis atque civis.*

tern 15 *i*; vgl. noch de imp. Pomp. 23; de div. I 111. Für Horaz führe ich an C. I 24, 9—10 *multis ille bonis flebilis occidit, nulli flebilior quam tibi, Vergili* (10 Wörter, 14mal).

o. p. Planc. 36 *nemo non modo non nomine* (5 W., 6 mal); *modo modo collo suo* hat Petron. 46. Bei Horaz ist der dumpfe Laut nicht ohne künstlerische Absicht, wie mir scheint, C. III 6, 47—48 zur Anwendung gekommen: *nos nequiores mox daturos progeniem vitiosiorem*; zufällig ist dagegen S. I 5, 2 *hospitio modico, rhetor comes Heliodorus* (5 W., 8 mal); vgl. noch Ep. I 14, 37—38.

u. Gehäuft findet sich dieser Vocal bei Cicero nicht selten: Brut. 222 *Marium Drusum tuum magnum avunculum*; vgl. p. Cluent. 105; in Catil. I 22. Ein Mustervers in dieser Beziehung ist Valer. Flacc. VII 312 *pulsat humum manibusque immurmurat uncis*; ihm kommt nahe Hor. Ep. II 1, 202 *Garganum mugire putes nemus aut mare Tuscum*; S. II 6, 80 *rusticus urbanum murem mus paupere fertur*; vgl. noch C. II 1, 17; 10, 10—12; Ep. I 16, 10; Epd. 9, 7—9; 10, 19 u. s. w.

Unter den Diphthongen nimmt *ae* eine hervorragende Stellung ein. Der Auctor ad Herenn. führt an IV 16 *baccae aeneae amoenissimae*; Cicero off. III 40 schreibt *multae saepe causae quae*; Horaz C. IV 14, 43—44 *praesens Italiae dominaeque Romae* (vgl. noch C. I 36, 7—9; IV 3, 10—12) wird niemand wohlklingend finden. Dasselbe gilt von Namen des römischen Nationalhelden Aeneas im Gen. und Dat. (*Aeneae*); aber ganz abscheulich klingt das bei Vergil (Aen. III 386) wie bei Ovid (Amor. II 16, 10) vorkommende *Aeaeae* — bei Ovid durch Konjektur von Heinsius beseitigt —, „nisi quod nominis proprii necessitate excusabitur", meint Luc. Müller; was nötigte aber die beiden Dichter, die Circe durch ihre Heimat zu bezeichnen, wenn dies nur in so kakophoner Weise geschehen konnte? Und der Fall ist um so schlimmer, als wir in der betreffenden Stelle der Aeneis *Aeaeaeque ... Circae*[1]) lesen: da möchte man an dem feinen Gehör des Dichters zweifeln und starkes Bedenken tragen, der Meinung des Gellius sich anzuschliefsen, welcher zu verstehen giebt, Vergil dürfte wohl aus euphonischen Gründen Aen. II 554 *haec finis Priami* statt des gewöhnlicheren *hic f.* geschrieben haben.

Auch das Zusammentreffen mehrerer Vokale gleicher Art ist nicht selten, obschon es meistens vermieden wird. So wechseln *a* und *i* in dem Ciceronischen *iniquissima invidia, fastidia delicatissima*; eine fast regelmäfsige Wiederkehr derselben Vokale am Ende des Wortes macht sich in einer das Ohr nicht angenehm berührenden Weise geltend p. Flacc. 5 *neque tota neque optima neque incorrupta neque sua sponte nec iure nec more nec vere nec religiose nec integre, si impulsa, si sollicitata, si concitata, si coacta, si impie, si temere, si cupide*. Bei Horaz

---

[1]) Ovid Met. IV 205 heifst es: *Aeaeae genetrix pulcherrima Circes.*

findet sich sogar ein Hexameter, der nur die beiden Vokale *e* und *i* enthält, und zwar in einer Schrift, die seiner reifsten Lebensperiode angehört: Ep. II 2, 213 *vivere si recte nescis, decede peritis*. Fast ähnlich Cic. off. III 1 *vellem .. idem vere dicere liceret, sed si* u. s. w. — Sehr häufig werden auch *o* und *u* so gemischt gefunden: Cic. de rep. II 17 *Romulus, cum subito sole obscurato non comparuisset, deorum in numero collocatus*; de div. II 120 *obtutu oculorum duorum pro uno*; vgl. noch I 111. Bei Horaz ist eine sehr markante Stelle Epod. 5, 92—93 *nocturnus occurram furor petamque vultus umbra curvis unguibus*. — Ganz regelmäfsig wechseln ab die Vokale Cic. off. III 83 *tanto errore coner* (3mal *o* — *e*); ähnlich *decem servos, modo reges*, nur dafs hier die nämlichen Buchstaben in anderer Folge wiederkehren.

Was das Zusammentreffen von Konsonanten betrifft, so ist es bekannt, dafs im Lateinischen nicht solche Anhäufungen derselben unmittelbar nebeneinander stattfinden, wie in anderen, namentlich den slavischen Sprachen: erst durch den Zusammentritt von Wörtern mit gleichen Konsonanten entstehen die Erscheinungen, welche man als Labdacismus, Rhotacismus, Sigmatismus bezeichnet und nicht mit Unrecht als fehlerhaft ansieht. Neben *l*, *r* und *s* sind *m*, *p* und *t* diejenigen Buchstaben, welche am häufigsten in gröfserer Menge auftreten, vereinzelter auch *c* und *d*. Ich lasse Beispiele für alle folgen.

c. Hor. C. I 35, 26—27 *cadis cum faece siccatis amici*; Epod. 12, 10—11 *creta colorque stercore fucatus crocodili*[1]).

d. Hor. Ep. I 7, 27 *reddes dulce loqui, reddes videre decorum*.

l erscheint verhältnismäfsig nicht so oft in dieser Weise. Von Cicero führe ich an in Verr. I 88 in *publicum litteras relata illorum legibus tolli*; von Horaz den Schlufs des bekannten Gedichtchens auf den Bandusiaquell C. III 13, 14—16 *ilicem, unde loquaces lymphae desiliunt*; vgl. Epod. 16, 48.

m. Für die Häufung dieses Buchstabens, namentlich am Wortende, fehlt es nicht an Beispielen. Cic. pr. Flacc. 3 *totum statum civitatis, omnem memoriam temporum praeteritorum, salutem praesentium, spem reliquorum*; in der Rede de lege agrar. I 7 schliefsen in der Stelle *apud Carthaginem* bis *consecravit* von 41 Wörtern 22 auf *m*; Hor. C. III 24, 49—50 *summi materiem mali mittamus scelerum*.

p, dieser scharfe Konsonant, wird besonders am Anfange der Wörter, meist nicht ohne künstlerische Absicht, gehäuft, wie in den Worten Ciceros gegen Catilina I 11 *patent portae, proficiscere*; Phil. VII 25 *spe praesentis pacis perpetuam pacem amittetis*. Auch

---

[1]) Der zweite Satz fällt wegen der gleichen Aussprache der *c* stärker ins Gewicht als der erste, bei dem dies nicht zutrifft.

Ovid kennt dieses gehäufte *p*: Metam. VI 667—68 *corpora Cecropidum pennis pendere putares*; *pendebant pennis*, — besonders aber macht Horaz davon ergiebigen Gebrauch. Bekannt ist C. I 4, 15 *pallida mors aequo pulsat pede pauperum tabernas*, wo der feinfühlige Nauck auf die Wiederkehr desselben Buchstabens aufmerksam macht, wenn auch seine Erklärung, das 5 malige *p* versinnliche das Pochen, einiges Bedenken erregt hat; III 29, 36—37 *lapides stirpesque raptas et pecus*; S. I 3, 45 *appellat paetum pater et pullum, male parvus*; vgl. noch C. II 13, 3—4; Ep. II 2, 135; 3, 135, und mit Vorliebe sagt der Dichter *pauperiem pati* C. I 1, 18; III 2, 11; IV 9, 49.

Eine besonders zahlreiche Klasse von Kakophonieen entsteht im Lateinischen durch Häufung der Relativverbindungen mit *qu*. Abgesehen von den bekannten *quid quod, quam quia quod* und ähnlichen hat schon Ennius beim Auct. ad Herenn. IV 18 *quidquam quisquam cuiquam quod conveniat*; aus Cicero notiere ich beispielshalber de orat. I 145 *quaedam quasi . . quo quidque . . quo . . quorum*; II 127 *quin quae . . quae . . quibus . . quae . . quae quamquam quodam*; Brut. 257 *quare non quantum quisque . . quanti quisque sit*; vgl. noch p. Planc. 31; Acad. I 24; de div. II 11; 92; off. III 70 u. s. w. So entwickelt sich das System des relativischen Anschlusses in einer für unser Ohr nicht erfreulichen Weise ins Unendliche.

In Bezug auf *r* läfst sich ein Unterschied zwischen einzelnen Schriftstellern nicht verkennen. Es giebt in der deutschen Litteratur — ein Kuriosum — eine ziemlich lange Predigt, in welcher der fragliche Buchstabe gänzlich vermieden ist; auch die römischen Autoren haben ihn im ganzen sparsam und mit Mafs gebraucht; es giebt in den Ovidischen Werken Verszeilen, in welchen er nicht vorkommt, während er sonst eine künstlerische Verwertung findet: man lese nur die lebendige Schilderung des Phaethonuntergangs Metam. II 315 ff., ferner Stellen wie VI 558 *terraeque tremens immurmurat atrae*, XIV 280 *pro verbis edere raucum murmur*, v. 391 *duro fera robora rostro*, und — damit die Gegensätze sich berühren — folgen XV 377—78 auf 6 Wörter ohne *r* 5 Wörter, in welchen wir es 7 mal zählen. Bei Iuvenal XIV 7 ist *radere tubera terrae* nicht ohne malerischen Effekt. — Bei Cicero bewegt sich die Anwendung dieses Buchstabens innerhalb gewisser Grenzen. Stellen wie *calere res Rubrio* sind nicht zahlreich. Ganz anders in dieser Hinsicht Horaz, der überhaupt nicht vor Konsonantenhäufung, besonders aber vor der des *r* nicht zurückschreckt. Beispiele lassen sich in ermüdender Menge beibringen: C. I 29, 11—12 *relati . rivos . et Tiberim reverti*; II 18, 18 ff. *sepulcri immemor struis domos marisque Baiis obstrepentis urges summovere litora . . . proximos revellis agri terminos . . . pellitur paternos . . ferens deos et uxor et vir . . . tellus pauperi recluditur regumque pueris*; III 3, 49 ff. *aurum irrepertum . . .*

spernere fortior quam cogere ... omne sacrum rapiente dextra; 24, 12—13 *iugera liberas fruges et Cererem ferunt*; Epod. 10, 5—6 *niger rudentes Eurus inverso mari fractosque remos differat*; S. I 3, 109 *venerem incertam rapientis more ferarum*; vgl. Ep. I 7, 97 *praestent, mature redeat, repetatque relicta*; von Verbindungen wie *risu diducere rictum*, S. I 2, 127 *vir rure recurrat* (3 Wörter, 6 *r*), wird noch weiter unten die Rede sein. — Effektvoll ist besonders die Verbindung von *r* mit dem fast eben so kräftigen *f*: C. II 14, 13ff. *frustra cruento Marte carebimus fractisque rauci fluctibus Hadriae, frustra .. corporibus metuemus Austrum.* Dafs das eine der alten römischen Dignitas angemessene Sprache ist, wer wollte es leugnen? — Mitunter verbindet sich auch *r* mit *p* zu gleichem Zwecke: S. I 6, 57 *pudor prohibebat plura profari*, — echte Versmalerei, freilich nur für den, der einen für solche kleinlich scheinenden Dinge geübten Sinn besitzt.

Für gehäuftes *s* sind ebenfalls Beispiele genügend vorhanden: Cic. p. Caec. 30 *qui solet suos solos servos ornatos fuisse dixit*; p. Mil. 65 *servus Milonis .. ebrios factos sibi confessos esse*; p. Cluent. 140 *non opus esset ab se esset dictum, posset [se] negare dixisse.* Auch Horaz häuft öfters diesen Buchstaben in fast bedenklicher Weise: Ep. I 3, 7 *quis sibi res gestas Augusti scribere sumit?* Ep. II 1, 1—3 schliefsen von *solos* bis *emendes* 9 Wörter hintereinander mit *s*, und einer ähnlichen Fülle begegnen wir im Eingange von Epod. 6, wo in 5 Zeilen es 20mal gezählt wird; auch C. I 29 enden von 16 Verszeilen 10 auf diesen Buchstaben; vgl. noch S. I 6, 77ff. u. a.

Für *t* ist natürlich an die Spitze zu stellen der wohlbekannte Vers des in solchen Spielereien wahrhaft unübertrefflichen Ennius: *O Tite tute Tati, tibi tanta tyranne tulisti*, ein Vers, der mehr wegen seiner Künstelei als wegen seines Wohlklangs Verwunderung erweckt und darum schon vom Auctor ad Herenn. IV 18 angeführt wird. Von Cicero notiere ich de div. II, 142 *frustra igitur consumptae tot noctes tum*; p. Rabir. 47 *tu totum te cum tuis*, und die Übersetzung des Verses Il. IX 363 in de div. I 52, welche wohl aus Ciceros eigener Fabrik herstammt: *Tertia te Phthiae tempestas laeta locabit.* Vgl. noch Orat. 69 *ita dicat, ut probet et delectet, ut flectat*; Brut. 183. Für Horaz nenne ich Epod. 9, 31 *exercitatas aut petit Syrtes Noto*; C. III 23, 13; S. I 1, 80ff.; vgl. Liv. XXIV 10, 8.

Selbst für gehäuftes *v* fehlt es nicht an einem Beispiel: Cic. Phil. I 1, 1 *renovavi vetus exemplum.*

Dieselben Vokale und Konsonanten finden sich gehäuft in Ausdrücken wie *demere de die*; *de sede secunda* u. s. w.

Auf der Gleichheit der Buchstaben am Anfang eines Wortes beruht bekanntlich die Allitteration, die im Lateinischen aus Liebe zum Gleichklang sehr verbreitet ist; für einzelne Schriftsteller, wie Cäsar und Horaz, haben wir neuerdings eigene Mono-

graphieen über diesen Gegenstand erhalten, und was der alte Ennius darin leistete, von dem eben ein Beispiel mitgeteilt wurde, ist schon aus Ciceros Anführungen jedem bekannt. In dem Aufsuchen von Allitterationen sind neuere Philologen oft zu weit gegangen, so wenn ein Horazerklärer sogar in dem *Lydia dormis* (C. I 25, 8) eine solche entdeckt hat. — Die deutsche Sprache, deren ernstem Charakter die spielende Manier wenig ansteht, hat sich zeitig und mit Recht von ihrem Stabreim geschieden: in der Gegenwart gemachte künstliche Wiederbelebungsversuche sind erfolglos geblieben: dergleichen wirkt — wie alles Gemachte — auf die Dauer abstofsend und ermüdend.

Besonders aber hat die lateinische Sprache Freude an der Wiederholung gleicher Silben gehabt. Dies geschah entweder durch einfache Verdoppelung, und so entstanden Wörter wie *sese, quisquis, quidquid, ubiubi, undeunde, quoquo, quaqua, cuicuimodi*; *turtur, murmur* u. s. w.; oder durch Wiederholung der ersten Silbe bei mehrsilbigen Wörtern am Anfange: *barbarus* (dies allerdings ein Lehnwort), *cucumis, cuculus, pupula, dedecus, tintinnabulum, susurrus, titillare* u. a., wobei an vielen dieser Wörter der onomatopöische Ursprung unschwer zu erkennen ist. Bekannt ist auch die Reduplikation mehrerer Verba der zweiten und dritten Konjugation: *momordi* — *pupugi*. Gellius bezeugt (VI 9, 14), dafs ursprünglich der erste Konsonant mit *e* wiederholt sei, das dann dem Gleichklange zu Liebe weichen mufste. Ebenso gebraucht Cicero mit Vorliebe gleiche Konjugationsausgänge: *confiterere, paterere, uterere, premerere* und sogar — ein Gegenstück zu dem oben erwähnten *Aeaeae* — *mererere*!

Aber dieselbe Sitte kehrt nicht nur in demselben Worte, sondern auch in demselben Satze mehrmals wieder. Zunächst am Anfange. Dahin gehören Verbindungen wie *aliis quoque aliquid aliquando, me nullo meo merito, ordo et ornatus orationis, in hoc ornando ordinem ornare* und bei Hor. C. IV 5, 30—31 *vitem viduas ducit ad arbores*; *hinc ad vina redit*; besonders aber erscheinen mehrere Präpositionen in dieser Anwendung. So öfters *con*: Caes. BG. V 31, 1 *consurgitur ex consilio, conprehendunt utrumque*; Cic. in Pison. 14 *consul in concione condemnas*; de fin. III 74 *compositum tamque compactum et coagmentatum*; vgl. noch § 65 und 66; de div. II 82. — *ex*: de lege agrar. II 10 *extremi exitiorum solent esse exitus.* — *dis*: de lege agrar. II 14 *non potestatum dissimilitudo, sed animorum disiunctio dissensionem facit.* — *in*: de fin. III 15 *rem invenisset inusitatam, inauditam.* — *per*: p. Sulla 46 *perverterim ac perfregerim.* — *prae*: Hor. S. I 5, 34—36: *praetore ... praemia scribae, praetextam.* — *pro*: hier ist ein wahrhaft unklassisches Beispiel Liv. XXXII 29, 1 *priusquam consules praetoresque in provincias proficiscerentur, prodigia procurari placuit,* — ein Satz, der geradezu den Spott herausgefordert hat. Aus Cäsar ist noch

jedem das wiederholte *de deditione* als nicht sehr wohlklingend erinnerlich: auch sein berühmtes *veni, vidi, vici* gehört hierher, obschon dabei noch anderes mitwirkt und wohl niemand eine Kakophonie empfindet. Mehr Beispiele für alle diese Fälle bieten die Lexika.

Die starke Entwickelung der Flexion im Lateinischen hat aber vorzüglich auf die Gleichheit der Endsilben einen grofsen Einflufs, und nicht im Interesse der Euphonie, geübt. Man nehme nur einen der langen Namen, welche in der Kaiserzeit üblich waren, man dekliniere beispielsweise *Marcus Aurelius Antoninus Bassianus Caracalla* durch, — welche entsetzliche, ohrzerfleischende Monotonie! Und diese Monotonie steigert sich, wenn, wie in der Konjugation bei den schwerfälligen Gerundivformen *darum dorum*, es sich um zweisilbige Endungen handelt: hier wird, was sonst als ein Vorzug der Sprache gilt, zum Schaden. Ich gebe einige Proben, deren Kakophonie unzweifelhaft ist.

am. Cic. de rep. II 52 *civitatem optandam magis quam sperandam quam minimam*; orat. 23 *ad eam quam sentiam eloquentiam.*

um. Cic. off. III 8, 6 *rediturum et cum veneno necaturum*; *hunc Fabricius reducendum curavit ad Pyrrhum idque eius factum laudatum*; Hor. C. II 14, 27 *pavimentum superbum pontificum.* — Abwechselnd mit *em:* de orat. I 170 *equidem propinquum nostrum Publium Crassum illum divitem . . elegantem hominem et ornatum tum . . efferendum et laudandum.*

is. Caes. BG. IV 24, 3 *membris expeditis notissimis locis*; Cic. in Cat. III 16 *his depulsis nobis periculis*; Hor. C. I 2, 1—2 *iam satis terris nivis . . grandinis.*

us. Cic. Phil. XII 15 *excitatus senatus, inflammatus populus Romanus.* Hierher gehört auch das *ridiculus mus* des Horaz, wo Stellung des einsilbigen Wortes und Gleichheit der Endungen zur Erzielung des beabsichtigten Effekts sich vereinigen.

arum und *orum.* Cic. Tusc. IV 53 *rerum formidolosarum contrariarumque perferendarum aut omnino neglegendarum*; orat. 68 *faciendorum iungendorumque verborum* (vgl. V 5); p. Mil. 64 *scutorum, gladiorum, frenorum pilorumque multitudo*; p. Caec. 6 *indicia aut distrahendarum controversiarum aut puniendorum maleficiorum.*

Man betrachte noch für die Gleichmäfsigkeit der Formen der Deklination folgenden Satz: Cic. de lege agr. II 88 *unum fundum pulcherrimum populi Romani, caput vestrae pecuniae, pacis ornamentum, subsidium belli, fundamentum vectigalium, horreum legionum, solacium annonae*; ferner p. Flacc. 8 *modestissimum adulescentem, sanctissimum virum, fortissimum militem, diligentissimum ducem, temperantissimum legatum, constantissimum senatorem, iustissimum praetorem, amantissimum reipublicae civem*

— welche Öde und Leere für den edlen Sinn, den das Ohr repräsentiert!

Für das Verbum führe ich noch an die bei Quint. IX 3, 45 aus Ciceros Rede für Metellus erhaltenen Worte: *dediderim periculis omnibus, obtulerim insidiis, obiecerim invidiae . . . vos statuistis, vos sententiam dixistis, vos iudicavistis.* Brut. 188 *gaudet dolet videt plorat, favet odit, contemnit invidet*; für Gerundivformen Phil. V 6. Besonders haben die hypothetischen Sätze eine kakophone Anlage. In einer allerdings längeren Periode de lege agr. II 98 finden sich hintereinander folgende Verbalformen: *venderetis* — *exigeretis* — *opponeretis* — *subiungeretis* — *exhausissetis* — *redegissetis* — *coegissetis* — *velletis* — *induceretis* — *occuparetis* — *collocaretis* — *cingeretis* — *teneretis* — *possetis* — *teneretis* — *volitaretis* — *veniretis* — *venderetis* — *possetis.* Doch genug von einem Gegenstande, für den die Beispiele auf der Hand liegen; erwähnen will ich nur noch, dafs die eben besprochene Erscheinung besonders in den Ciceronischen Reden hervortritt.

Eine zahlreiche Klasse von Kakophonieen entsteht dadurch, dafs die Schlufssilbe eines Wortes und die Anfangssilbe des nächsten gleich lauten. Hierher gehören die beliebten Zusammenstellungen *me meus, nisi si, tum tu,* und schon Ennius, der in Vorliebe für Gleichklänge allen vorangegangen und speziell ein Vorgänger Ovids geworden ist, schreibt: *sparsis hastis splendet et horret.* Bei Catull kann ich mich nicht erinnern dergleichen getroffen zu haben, — bei Vergil lesen wir Aen. XII 726 *sustinet et*, auch *Dorica castra* (Aen. II 27; VI 88) ist hier zu erwähnen — öfter bei Tibull und auch bei Properz (V 1, 54 *vivet et*). In solchem Zusammentreffen gleicher Silben schwelgt nun Ovid, bei dem in den Metamorphosen allein einige Dutzend sich finden, manches wiederholt: *fervet et* (VII 263; XI 549), *habet et* (VIII 619; XIII 919), *et pendet et* (XIV 249)[1]. Anderes bei ihm ist *orat at* (XIII 106); *aequora rapta* (XIV 470) u. s. w. Horaz hat AP. 335 *es: esto*; S. I 3, 121 *pares res*; Ep. I 18, 31 *respondesne nomine . nempe*; 16, 59 *plurima manat* u. a. — Von Prosaikern findet sich manches hierher Gehörige bei Cäsar; ohne Bedenken aber und in der weitgehendsten Weise bewegt sich Cicero in dieser Art des Gleichklangs; ich notiere nur einiges: *at Athenienses*; *ut utar, ab abiecto, ne necesse* (so auch Petron. 54); *quae quaerimus, rex exortus* (off. III 38); *quid id*; *quid sit id*; sehr häufig sind bei ihm *esset et*; *deesset et*; *docet et, habet et*; *censet sed et* (off. III 26), *minuet et leniet* (Phil. XIII 13), wo der Ersatz durch *atque* nahe lag, aber nicht angewandt wurde; ferner *arcte te* (de div. I 59); *erudite repugnante te*

[1] Bei Iuvenal sind *licet et* (III 92. 142; VI 283; VII 120) und *scilicet et* (VI 541. 589; XIV 156) beliebte Verbindungen.

(orat. 40); *confessos esse se . . coniurasse* (p. Milon. 65) und sogar *si vivi vicissent* (Phil. XIV 38) und *non esse se senatorem* (off. III 100). Überhaupt giebt das Zusammentreffen von *esse* mit *se* und *sese* zu manchen Kakophonieen Anlafs; einige derartige Stellen bei den Alten sind auch kritisch unsicher und der Dittographie verdächtig; doch bleibt noch immer genug übrig, was beweist, dafs die römischen Schriftsteller in Bezug auf den Wohllaut es nicht allzugenau genommen haben.

Zu den Silben, deren Wiederholung besonders scharf ins Gehör fällt, gehört wohl *re*, und doch ist gerade diese nicht vermieden worden: bei Cäsar lesen wir BG. V 27 *a Caesare remissi essent*; VI 12, 5 *imperfecta re redierat*, und bei Cic. off. II 41 *iure retinere*; I 83 *adipiscare re*; I 128 *adulterare re*[1]). Geradezu auffallend aber ist die Zahl, welche dieser Fall bei Horaz aufweist — aber wohlgemerkt, fast ausnahmslos in den Sermonen und Episteln und am Versende, was charakteristisch ist —; ich stelle die einzelnen Stellen zusammen: S. I 1, 52 *haurire relinquas*; 2, 127 *rure recurrat*; II 5, 17 *ire recuses*; II 7, 108 *ferre recusant*; Ep. II 1, 259 und AP. 39 *ferre recusent*; Ep. I 18, 62 *more refertur*; S. I 10, 55 *maiore reprensis*; S. II 4, 94 *adire remotos*; II 1, 20 *palpere, recalcitrat*; I 1, 107 *consistere rectum*; C. IV 4, 48 *habuere rectos*; S. I 2, 37 *procedere recte*; Ep. I 7, 25 *discedere reddes*. Ein ganz merkwürdig gebauter Satz aber ist Ep. I 7, 97 *praestent, mature redeat repetatque relicta*, wo die Silbe *re* 3 mal zu Anfange des Wortes, einmal am Ende sich findet und obenein in *prae* noch anklingt. Man vergleiche dazu noch Verse wie Ep. II 1, 122 ff. *reprendere verum . . recitata revolvimus irrevocati*; I 10, 32—33; C. I 2, 13 ff. *retortis litore . . . ire . . . regis*. — Öfters geht dem *re* die Silbe *ra* vorher: Ep. I 7, 74 *natura remotis*; S. II 2, 6 *meliora recusat*; II 6, 89 *meliora relinquens*; oder *ri*: S. I 2, 10 *haberi respondet*; oder *ro*: S. I 4, 75 *foro recitat*; die Vorliebe des Dichters, den scharfen Laut mit ähnlichen zusammentreffen zu lassen, zeigen noch Stellen wie das bekannte *risu diducere rictum*; C. II 8, 33 *pauperi recluditur*; III 27, 1 *parrae recinentis*; S. I 3, 12 *cantare rogatus*; v. 75 *reddere rursus*; Ep. II 1, 107 *crescere res*. Bisweilen schiebt sich auch ein Wort zwischen ein: Ep. I 7, 53 *quaere et refer*; I 1, 108 *facere ipse recusem*. — Dieselben Erscheinungen findet man bei Ovid (vgl. Metam. VI 26. 450. 638. 661; XIV 100. 774. 804; XV 158; XIV 359 lesen wir sogar *transcurrere regis*), namentlich stellt er die Derivata von *rego* (*regnum* u. ä.) gern ans Ende des Hexameters. Valerius Flaccus hat in 8 Büchern an der nämlichen Stelle *re-re* 26 mal, darunter 12 mal Derivata von *rego*; auch *ire recuso* fehlt bei ihm nicht (VIII 178); auch er läfst öfters dem *re* ein *ra* oder *que* vorangehen. — Der ernste Iuvenal

---

[1]) Liv. XXIV 18, 5 *ex itinere regressi . . . redituros rebantur.*

hat die Zusammenstellung *re-re* seltener (III 82; IV 52. 103; VII 168), teilt aber die anderen Eigentümlichkeiten mit den genannten Dichtern.

Es ist natürlich, dafs das Mifstönende sich steigert, wenn zwei gleiche Silben, die eine am Ende des einen, die andere am Anfange des folgenden Wortes, zusammenstofsen. Hier ist anzuführen der bekannte, um nicht zu sagen berüchtigte Vers Ciceros: *O fortunatam natam me consule Romam*; wenn aber Iuvenal X 122 ihn anführt, um daran die Bemerkung zu knüpfen: *Antoni gladios potuit contemnere, si sic omnia dixisset*, — so hat er nicht bedacht, dafs er mit seinem *si sic* denselben Fehler, den er tadelt, nur in kleinerem Mafsstabe begeht. Das von Quint. IX 4, 4 zu unserem Fall noch angeführte *res mihi invisae visae sunt* hat weniger zu bedeuten, da es einem Briefe entnommen ist, wo dergleichen nicht so befremdet.

Mehrere gleiche Anfangs- und Endsilben finden sich noch in Stellen wie Cic. de consul. prov. 23 *cum Caesare reducit, reconciliat, restituit*; p. Font. 39 *hominem invenire nequam neminem*; Lael. 21 *omnia praeclara rara*.

Die Gleichheit der Laute an bestimmter Stelle führt zum Reim, der — obschon für fehlerhaft gehalten — doch öfters in den Schriftwerken der Römer uns begegnet[1]), und zwar in den verschiedenen Formen als Binnen-, End-, identischer Reim. Als Beispiel führe ich an Horat. C. IV 15, 25: *nosque et profestis lucibus et sacris, inter iocosi munera Liberi cum prole matronisque nostris rite deos prius apprecati*; vgl. noch C. IV 8, 13—16; Carm. saec. 49—56; Ep. I 14, 31ff.; AP. 436ff.; S. I 1, 78—79; II 6, 6—7 u. s. w.

Dem Reim ist die Assonanz nahe verwandt, die nicht nur in der Bildung der Korrelative (*tantus-quantus*; *talis-qualis* u. s. w.) hervortritt, sondern auch es liebt in witzelnder Rede sich zu bewegen. Bekanntlich ist Cicero hierin grofs gewesen, seine Scherze wurden im Altertum eifrig kolportiert und gesammelt; neuerdings schrieb A. Haacke de Ciceronis in orationibus facetiis (Progr., Burg 1886). Es gilt von vielen dieser Dinge das, was von der Kapuzinerpredigt unseres Schiller mit ihrem „Klöster" und „Nester", „Länder" und „Elender": dergleichen kann seine künstlerische Bedeutung haben, für das Ohr bleibt es, zumal in Menge vorgebracht, wenig erfreulich. Beispielshalber führe ich aus der Fülle Ciceronischer auf Assonanz beruhender Wortspiele an: *via* und *vita*, *ratio* und *oratio*, *indicium* und *supplicium*, *locus* und *lucus*, *mentum* und *mentem*, *tectum* und *lectum*, *laudem* und *fraudem*, *urbis* und *orbis*, *omine* und *nominis* (Phil. VII 11), *exsul* und *consul*, *orator* und *arator*, *cera* und *caenum*; *debere* und *decere*, *exire* und

[1]) Vgl. Auct. ad Herenn. IV 20; Gell. XVIII 8.

perire, capere und *cupere, ruere* und *furere, vivere* und *vigere*; *acutus* und *argutus, infestus* und *funestus, periurus* und *impurus*; *consulto* und *occulta.* — In wie ernsten Dingen selbst Cicero diese Spielerei nicht lassen kann, beweist die Stelle (§ 14) aus der 7. Philippischen Rede: *illa legatio non est, denuntiatio est paratum illi exitium, nisi paruerit huic ordini.* — Bei Horaz ist dergleichen nur selten: Ep. I 1 59 wird *rex* und *recte* so in Verbindung gesetzt[1]).

Viel weiter als im Deutschen erstreckt sich im Lateinischen die Wiederholung desselben Wortes, entweder in gleicher oder in veränderter Form. Um mit den Konjunktionen zu beginnen: wie vielen *et-et, aut-aut, nec-nec* u. s. w. begegnen wir fast auf jeder Seite eines römischen Autors, und mit wie vielen Polysyndeta werden wir gequält! Die Sprache Latiums leistet hierin in der That ganz Erstaunliches. Ovid hat Metam. XV 671ff. in kaum 3 Zeilen 7 *que*, und ebensoviele Cic. Phil. XIII 50. — Auch die Ausdrücke für Bejahung und Verneinung werden bekanntlich meistens durch Wiederholung des betonten Wortes gebildet. — Die Wortfiguren freilich, welche auf Wiederholung beruhen, wie Iteratio, Conversio, Complexio, sind allen Sprachen gemein; hervorheben will ich nur die Anapher, eine der wirksamsten Figuren ohne Zweifel, die aber, im Übermafs angewandt, zu einer wahren Ohrenplage werden kann. Grofses leistet darin Martial, wenn auch manchmal nicht ohne künstlerische Absicht: IX 57 fangen 9 Zeilen mit *nec* an, V 24 nicht weniger als 15 mit dem Namen *Hermes*, dessen Träger natürlich dem Spotte preisgegeben werden soll; aber auch das Muster aller Rhetorik, der grofse Cicero, hat in einem seiner Hauptwerke, dem Orator, § 137—39 eine Periode gebildet, in welcher *ut* in gleichmäfsiger Weise zu Anfang jedes Satzteiles nicht weniger als 39mal vorkommt.

Es fragt sich, ob das Zusammentreffen von Homonymen (*cum, quam, amari, curas, veniam*) oder die Anaklasis zu den Kakophonieen zu zählen ist. Der Auctor ad Herenn. VI 21 meint: *ex* (*eodem*) *genere est exornationis, cum idem verbum ponitur modo in hac modo in altera re*; die neueren Stilistiker, wie Wichert S. 72, sprechen sich mit Recht dagegen aus: nicht auf die Verschiedenheit der Bedeutung gleichlautender Wörter, nur auf den Gleichklang komme es hier an.

Weit häufiger ist die Wiederholung desselben Wortes in anderer Form. Hier ist zunächst der figura etymologica zu gedenken. Ich darf mich wohl darauf beschränken, nur an einzelnes zu erinnern: *vitam vivere, cursus currere, facinus facere, servitutem servire, ludum ludere* (Hor. C. III 29,

[1]) Manches Zusammentreffen ist wohl zufällig: *aurea* und *aurae* C. I 6, 9. 11 (vgl. IV 2, 23. 25); *grave* und *gravatus* C. IV 11, 26. 27.

50), *occidione occidere* u. s. w. Es ist nicht in Abrede zu stellen, dafs die lateinische Sprache einen fast bedenklichen Vorrat an solchen Wendungen enthält[1]).

Ferner gehören hierher Phrasen wie *manus manum lavat, fortunam fortes* u. a.

Auch das Oxymoron beruht oft auf dem Gleichklang verwandter Wörter: *concordia discors, inter opes inops, innuptis nuptiis, insepulta sepultura* (Phil. I 25), *hospitalem hostem* bei Liv. XXV 19 geben Belege dafür. Überall das überwiegende Bestreben nach Gleichklang.

Die Wiederholung desselben Wortes kann entweder auf altertümlicher Simplicität oder auf Emphase und rhetorischem Pathos oder auf dem Streben nach Deutlichkeit beruhen: besonders häufig tritt der Fall ein, dafs für das tonlose Pronomen demonstrativum das Substantiv wiederkehrt, welches durch jenes ersetzt zu werden pflegt, zu dem Pronomen relativum das Substantiv hinzutritt, auf welches jenes sich bezieht. Schon Cäsar ist an dergleichen Pleonasmen reich; es sind namentlich gewisse Wörter, die bei ihm verdoppelt sich finden, so *dies, locus, res*: BG. I 6, 4 *diem dicunt, qua die*[2]) *ad ripam Rhodani omnes conveniant*; *is dies erat a. d. V Kal. Apr.*; 49, 1 *ultra eum locum, quo in loco Germani consederant, . . . castris idoneum locum delegit acieque triplici instructa ad eum locum venit*; 48, 1 *milibus passuum sex a Caesaris castris . . consedit . . postridie eius diei praeter castra Caesaris suas copias traduxit et . . . ultra eum castra fecit . . . ex eo die dies continuos quinque Caesar pro castris suas copias produxit . . . Ariovistus his omnibus diebus exercitum castris continuit.* Dafs dergleichen nicht schön ist, hat Gitlbauer, Textkritische Forschungen über Cäsars BG. scharf betont. Wiederholungen von Formen des Pronomen demonstrativum begegnen beispielsweise IV 4, 7, des Relativum IV 21, 7, ein 5faches Polyptoton des Adjektivs *reliquus* IV 32, 2ff. — Für Livius bietet eine ziemlich reichhaltige, obschon nicht erschöpfende Sammlung solcher Fälle der Wiederholung Drakenborch zu I 3, 6; der holländische Gelehrte bemerkt am Ende seines Exkurses: „neque dubito quin similia ex omnibus fere et optimis scriptoribus in medium adduci possint, modo ad id diligentius viri docti animum adtendant", — ein frommer Wunsch, der leider bisher wenig erfüllt ist. — Grofs ist wieder in allen diesen Wiederholungen Ovid, für den man eigene Sammlungen anlegen könnte[3]); auch an der Pharsalica des

---

[1]) Vgl. über die figura etymologica Seyffert-Müller zu Ciceros Lael.[2] S. 317 ff.

[2]) Ebenso bei Cic. Phil. XIV 2 *diem, quo die*; ähnliche Wendungen p. Balb. 43; p. Cluent. 148; de lege agr. II 47; de fin. I 39 u. m. a.; vgl. Draeger, Hist. Synt. II S. 472—73.

[3]) Nur eine charakteristische Stelle führe ich an, Met. XV 88—90:
heu, quantum scelus est in viscera viscera condi,
congestoque avidum pinguescere corpore corpus,
alteriusque animantem animantis vivere leto.

Lucan, welche als ein opus postumum die letzte Feile nicht empfing, tadelte man schon im Altertum die „lästige Wiederholung desselben Wortes und die gereimten Ausgänge“ (Beispiele in Webers Ausg. II 627).

Wie das Kakophonische durch Entfernung der betreffenden Wörter von einander gemildert wird, so wird es durch ein Näherrücken derselben oder durch unmittelbare Aneinanderrückung naturgemäfs vermehrt, und doch liebt dies gerade die lateinische Sprache, wie ja schon dem Anfänger das *alius-alius* und Ähnliches nahe führt. So finden wir denn einerseits bei Cic. Tusc. IV 66 *ut cavere decet, timere non decet, sic gaudere decet, laetari non decet* uud de fin. V 95 *aerumna non possit, labor tamen possit, possit molestia,* — anderseits off. I 110 *nos studia nostra nostrae naturae regula metiamur* und de fin. III 3 *nova novis rebus nomina.* Zu den beliebten Verdoppelungen gehört noch besonders die von *omnis*; Beispiele bei Wichert S. 488. — Bisweilen hat eine Umstellung der gleichen Wörter statt, wie Cic. Top. 12 *coniugata sunt quae sunt ex verbis generis eiusdem*; *eiusdem autem generis verba sunt quae* etc. Bemerkenswert ist noch, dafs Cicero vorzüglich die Wiederholung der Nomina propria, und nicht nur in emphatischer Rede, liebt; vgl. Phil. V 4; div. 56; p. Balb. 52 u. s. w.; ebenso dafs ungleiche Formen von *dicere* und *videre* öfters zusammengestellt werden. Eine reiche, obschon noch der Vervollständigung fähige Sammlung von Polyptota bei Wichert a. a. O.[1]).

Wie die Wiederbolung gleicher Wörter als absichtliche Kakophonie eine zweckentsprechende Verwertung haben kann, zeigt der berühmte Ovidische Vers Metam. VI 376: *quamvis sint sub aqua, sub aqua maledicere temptant*; und auch bei Catull III 3—4 in dem Klageliedchen auf den passer: *passer mortuus est meae puellae, passer, deliciae meae puellae* ist die Wiederkehr derselben Worte dem elegischen Charakter der Dichtung — man beachte auch das gehäufte *ae* — vollkommen angemessen (vgl. noch c. XXXXVIIII mit seinen Wiederholungen).

Ein gleichmäfsiger Anfang mehrerer aufeinander folgender Sätze, ebenso ein gleichmäfsiger Schlufs wird mit Recht als stilistische Nachlässigkeit getadelt. Cic. de invent. I 26 läfst vier Sätze mit *deinde* beginnen, Cäsar BG. IV 30 ff. drei mit *itaque*, I 3, 2—3 zwei Sätze gar mit *ad eas res conficiendas* — vorausgesetzt, dafs die Lesart richtig ist —, und c. 1 schliefsen die §§ 3 und 4 mit demselben *bellum gerunt.* Es sind das alles Anzeichen, wie schnell Cäsar seine Kommentare zu Papier gebracht hat.

---

[1]) Die Leistungen der Komiker, wie des Plautus *optumo optume optumam* (Amphitr. I 1, 122) fallen aufserhalb des Rahmens dieser Darlegung, ebenso rein pleonastische Wendungen wie Cic. p. Rabir. 56 *tamen . . . tametsi . . . tamen.*

In der Bildung gleichmäfsiger Satzteile geht am weitesten vielleicht Ovid, z. B. Metam. VI 327—28: *restitit et pavido 'faveas mihi' murmure dixit dux meus, et simili 'faveas' ego murmure dixi*; ferner vv. 15—16: *deseruere sui Nymphae vineta Timoli, deseruere suas Nymphae Pactolides undas*; besonders bemerkenswert I 325—26: *et superesse videt de tot modo milibus unum, et superesse videt de tot modo milibus unam*, wo die beiden Verse nur um einen Buchstaben differieren und die Absicht deutlich hervortritt.

Hier verdienen noch die versus intercalares eine kurze Erwähnung, von denen Luc. Müller a. a. O. S. 465 bemerkt: „satis inconcinne inseruere carminibus Catullus (62. 64) et auctor pervigilii Veneris, at certa cum lege Vergilius (eclog. 8) et Nemesianus (eclog. 11)." Es ist zu bedauern, dafs es L. Müller nicht gefallen hat, dies näher zu begründen; im allgemeinen wird man behaupten dürfen: diese Verse haben ihren Grund und ihre Berechtigung in einigen niederen Arten der Poesie, wie in dem einfachen Hirtengedichte, für eine Schönheit oder einen Vorzug derselben wird sie niemand ausgeben.

Auch der Übergang von einem Worte zum andern kann zu kakophonischen Erscheinungen Anlafs geben. Das geschieht namentlich durch die Anhäufung gewisser harter und schlecht zusammenpassender Konsonanten. Quintilian IX 4, 37 führt als Beispiele an: *ars studiorum*, *ingens stridor*, *stirps splendida* u. a. m. Im ganzen ist von den besseren Autoren dergleichen vermieden worden.

Als eine Kakophonie sehr gewöhnlicher Art ist auch der Hiatus zu betrachten, und wenn Cic. off. III 5 schreibt: *haec te assidue audire atque accipere*, so wird das schwerlich für wohlklingend gelten, obschon der grofse Redner selber anderer Meinung war, da er im Orator 77 sagt: *habet ille tamquam hiatus et concursus vocalium molle quiddam et quod indicet non ingratam neglegentiam de re hominis magis quam de verbis laborantis*; dazu vergleiche man die Urteile § 159 *voluptati aurium debet morigerari oratio* und § 157 *impetratum est a consuetudine, ut peccare suavitatis causa liceret.* Der strenge Kunstrichter Quintilian dagegen, der selber über den Hiatus einige Regeln aufstellt, bemerkt IX 4, 36 mit Recht: *Demosthenes et Cicero modice respexerunt ad hanc partem.* Die Mittel gegen den Hiatus — Elision, *ab* für *a*, *ex* für *e* u. s. w. — brauchen hier nur angedeutet zu werden; auffallend aber bleibt es, dafs, während das Zusammentreffen von zwei Vokalen für anstöfsig galt, das von dreien nicht selten ist: Verg. Aen. III 211 *insulae Ionio in magno*; Hor. C. II 20, 13 *iam Daedaleo ocior*[1]) *Icaro.* Ein absichtlicher Hiatus ist der Vergilische

---

[1]) Alle bisherigen Versuche, *ocior* zu beseitigen, halte ich für verfehlt: *notior*, *tutior* u. s. w. sind unendlich matt und unpoetisch.

Vers: *ter sunt conati inponere Pelio Ossam*[1]), — „in re atroci et inmani describenda" sagt L. Müller a. a. O. S. 305. Es ist natürlich, dafs hier der Interpunktion eine grofse Rolle zufällt, dafs nach einem gröfseren Zeichen, wie Punkt oder Fragezeichen, der Hiatus fast unhörbar wird. Horaz hat — wie ich vielleicht an anderer Stelle einmal näher ausführen werde — am Ende der Verszeilen alle Arten von Hiaten, doch scheinen auch hier gewisse Regeln beobachtet. In der Ars poetica, dem letzten und reifsten Werke, zähle ich 38 solcher Hiaten, die sich nach Abzug der durch gröfsere Interpunktionszeichen gemilderten auf 20 ermäfsigen; davon beginnt die zweite Zeile mit *et* in 5, mit *ut* in 6, mit *at* und *id* in einem Falle. Ebenso scheint es, dafs ein *que* am Ende der ersten Verszeile für den Hiatus minder ins Gewicht fiel; z. B. Carm. IV 2, 22ff.: *moresque aureos educit in astra nigroque invidet Orco*; vgl. noch S. I 10, 83. 88; II 1, 76.

Zu den nicht gerade euphonischen Erscheinungen der lateinischen Sprache gehören auch die oft ungebührlich langen Wortformen, obwohl zugegeben wird, dafs der Römer infolge schnelleren Sprechens das minder empfand als wir Nordländer. Über die Neigung, welche schon einige ältere Schriftsteller, wie Pacuvius und Laevius namentlich, für lange Wortbildungen zeigten, spricht Gellius mehrmals[2]). Auch bei den besten Autoren der klassischen Zeit sind 8-, 9silbige Wörter nicht so selten, ja die an sich schon langen werden durch ein angehängtes *que*, *ve* u. dgl. noch verlängert. So hat Cäsar *pollicitationibusque*, Cicero *familiarissimique*; die Superlative sind es besonders, die hier in Betracht kommen[3]). Auch dem Horaz fehlt es nicht ganz an „sesquipedalia verba", ein Vers jedoch wie C. III 5, 14, der nur aus zwei Wörtern besteht, ist bei ihm etwas Seltenes. — Selbst Cicero scheut sich nicht, solche vielsilbigen Wörter gehäuft zu gebrauchen: de orat. I 219 *ingeniosissimorum otiosissimorumque*; off. I 123 *adulescentium imprudentiorum intemperantiam*. — Auch die Deminutivbildungen mancher Wörter, wie sie sich beispielsweise bei Plautus finden, leiden häufig an dem genannten Fehler[4]) und können vom euphonischen Standpunkte aus nicht empfohlen werden.

Dagegen hat die lateinische Sprache weniger einsilbige Wörter als die griechische und deutsche, da ihr Artikel und manche Konjunktionen fehlen, Personalpronomina und gewisse

---

[1]) Georg. I 281; vgl. auch Aen. XII 648 und Hor. C. I 28, 24.

[2]) Ein Werk des Laevius war Protesilaodamia betitelt — ein charakteristischer Titel; berüchtigt war sein subductisupercilii carptor. Über ähnliche Wortbildungen des späteren Lateins vgl. Draeger, Hist. Synt. I S. XIX ff., S. 11 ff.

[3]) Vgl. Draeger I S. 26 ff.

[4]) Nicht so die des Horaz, der nach Ausweis der Indices ein grofser Freund dieser Bildungen ist.

präpositionale Verhältnisse nicht immer ausgedrückt werden. Der Fall, dafs durch Häufung einsilbiger Wörter das Ohr beleidigt wird — auch Quintilian IX 4, 42 warnt: *monosyllaba si plura sunt, male continuabuntur* —, tritt demnach bei den römischen Schriftstellern seltener ein (vgl. den Anfang der Archiasrede; p. Sulla 35; Phil. II 6), während z. B. in G. Freytags Fabiern (4. A., Leipzig 1881) S. 298 von 23 aufeinander folgenden Wörtern nur 3 zweisilbig, alle andern einsilbig sind. — Auch bei Horaz sind Häufungen einsilbiger Wörter selten; eher kommt es vor, dafs seine Hexameter nur aus ein- und zweisilbigen Wörtern bestehen, z. B. Ep. I 16, 17; S. II 3, 232, wo mit 13 Wörtern wohl das Wortmaximum des Hexameters erreicht sein dürfte. Wenn man übrigens zugiebt, dafs auch auf der richtigen Verteilung und Zusammenstellung der Wörter hinsichtlich der Silbenzahl hauptsächlich die Euphonie beruht, dafs auch hier das „varietas delectat" gilt, so wird man sagen müssen, dafs Verse von der Länge des Hexameters, welche nur zwei Klassen von Wörtern kennen, nicht als mustergültig angesehen werden können.

Das führt noch auf eine verwandte Erscheinung fehlerhafter Art. Aus Ausonius sind die Ungeheuer von Versen bekannt, welche rhopalische heifsen; nun, dergleichen wird man anderwärts schwerlich suchen und finden, wohl aber fehlt es nicht an Satzbildungen mit rhopalischem Charakter. Horaz hat solche öfters, besonders in sententiösen Aussprüchen: *hinc illae lacrimae*; *dux reget examen*; aber auch Epod. II 67 *haec ubi locutus fenerator*; XVII 64 *ut usque suppetas laboribus*; vgl. noch C. III 21, 13. 24, 8; IV 12, 15; mitunter folgen auf ein einsilbiges mehrere zwei-, dann dreisilbige Wörter wie C. III 11, 45—46: *me pater saevis oneret catenis, quod viro clemens misero peperci* — wo ein ganz regelmäfsiges Ansteigen der Silben stattfindet. — Andere Stellen wieder tragen einen antirhopalischen Charakter oder einen gemischten; ein näheres Eingehen auf alle diese Fälle mufs ich mir hier versagen.

Quintilian IX 4, 72 sagt: *versum in oratione fieri multo foedissimum est totum, sed etiam in parte deforme*[1]) und führt dafür Beispiele aus Cicero und Sallust an. Bekanntlich haben Livius und Tacitus ihre Werke mit einem teilweisen Hexameter begonnen; von letzterem Autor hat Nipperdey behauptet, dafs er dies mit Absicht gethan habe, was Draeger „bei dem ernsten, von aller stilistischen Spielerei entfernten Wesen des Schriftstellers unglaublich" erscheint. Dafs *esse videtur, crede mihi* als hexametrische Ausgänge in Verruf erklärt sind, darf als bekannt hier nur angedeutet werden. Selten verfällt der lateinische Schriftsteller in iambischen, häufiger in trochäischen Tonfall,

---

[1]) Vgl. Cic. de orat. III 175; Brut. 32; orat. 172.

wie Cicero p. Flacc. 6 *magna parta gessit atque una*[1]), und doch hat er im Orator 213 mit Recht den Grundsatz aufgestellt: *in orationis numero nihil est tam vitiosum quam semper idem.* Daraus ergiebt sich auch, dafs die Häufung von Kürzen oder Längen, wie sie bei Cicero zuweilen begegnet, nicht nachahmenswert ist. — Ein Fehler, der in das Ohr fällt, entsteht auch, wenn in Gedichten die Ausgänge gleichen Fall haben, wie bei Valer. Flacc. I 829—32 *solvere molem* — *reddere massae* — *pondere fessam* — *sumere mundum* (vgl. VII 47—49). Anderes bei Quint. IX 4, 87ff.

Die Ursachen der meisten kakophonischen Erscheinungen — und ihre Zahl ist, wie wir gesehen haben, nicht klein — habe ich bereits hie und da berührt: es sind vorzüglich das stark ausgeprägte Flexionssystem der lateinischen Sprache, die durchweg hervortretende Liebe zum Gleichklang, nächstdem das Streben nach Deutlichkeit der Rede, Emphase und rhetorisches Pathos. Wir wissen, dafs die griechischen Sophisten es waren, welche das ἴσα λέγειν (Plato Symp. XI 6)[2]) in Aufnahme brachten, und dafs deren Nachtreter diese Manier nach Latium verpflanzten, wo sie einen dafür fruchtbaren Boden fanden; doch änderte der Geschmack sich mit der Zeit, und Servius zu Aen. III 183 berichtet, dafs Zusammenstellungen wie *casus Cassandra canebat* zwar den Alten angenehm gewesen, zu seiner Zeit aber für fehlerhaft galten. Dafs endlich Zufall und Nachlässigkeit auf diesem Gebiete eine grofse Rolle spielen, braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden.

Wenn nun auch aus dem Vorhergehenden zur Genüge erhellt, dafs die alten Römer in Bezug auf Euphonie es nicht allzu genau nahmen, dafs sie manches passieren liefsen, was das feiner und musikalischer gebildete Ohr unserer Tage verwirft, so haben doch auch jene verschiedene Mittel und Wege zur Vermeidung von Kakophonieen eingeschlagen. Sie beziehen sich auf die Formenlehre wie auf die Syntax. Es kann nicht in Abrede gestellt werden, dafs manche Abweichung in Deklination, Komparation[3]), Konjugation aus euphonischen Rücksichten sich erklären; assimilierte Formen liefsen sich nicht nur besser aussprechen, sondern schienen auch besser ins Gehör zu fallen, obschon gerade dies Mittel öfters vernachlässigt ist (vgl. Cic. orat. 159). Auch Synkope, Anastrophe, Zeugma und die seltene Tmesis mögen

---

[1]) Öfters ist dies bei Horaz der Fall: C. IV 1—2; S. II 1, 55; Ep. I 14, 35. Er verbindet auch ohne Scheu dreisilbige Wörter in gröfserer Zahl (C. I 21, 1—4), und namentlich in der dritten Zeile der Alcäischen Strophe (C. III 3, 23. 29. 59. 63. 71). — Ein Vers mit trochäischem Tonfall bei Quint. IX 4, 90.

[2]) Dafs Plato selber von der Manier, die er tadelt, nicht frei war, zeigt F. A. Wolf zu der Stelle an einigen Beispielen.

[3]) Madvig, Latein. Sprachlehre f. Schulen 2. Aufl. S. 75: Andere Adjektive haben keine Komparative und Superlative, weil diese wegen der Formen des Adjektivs übel klingen würden.

öfters solchen Gründen der Euphonie ihren Ursprung verdanken, wie man anderseits Archaismen mit der Zeit fallen liefs, dumpfere Formen (*maxumus, finitumus*) mit helleren, wohltönenderen vertauschte.

Ein sehr einfaches Mittel ferner, Kakophonieen zu vermeiden, von der so freien Wortstellung des Lateins geboten, ist, wie schon vorhin angedeutet wurde, der Chorismus, die Trennung der Wörter, durch deren Zusammentreffen ein Mifsklang entstehen würde: das ist in Prosa natürlich weit eher angänglich als im Verse; mitunter hat auch die Rücksicht auf Betonung eines Begriffs überwogen. Um nur einige der früher angeführten Beispiele zu citieren, so hätte von Cic. Phil. XIV 38 ohne Schaden für den Sinn und Rhythmus *si vicissent vivi* und off. III 100 *senatorem se non esse* mit Umstellung gesagt werden können. Eine wie grofse Bedeutung der Chorismus namentlich bei den lateinischen Dichtern hat, ist bekannt (vgl. auch Wichert S. 432ff.).

Da die hypothetischen Sätze, wie früher bemerkt, eine sehr kakophone Anlage haben, so mag wohl der teilweise Gebrauch des Indikativs statt des Konjunktivs (Madvig, Lat. Sprachlehre f. Schulen § 348) auf Gründe der Art zurückzuführen sein, mehr noch gilt das von verschiedenen Ellipsen, so des Substantivs; diese führt zu einer Breviloquenz (comparatio compendiaria)[1], die wir schon bei Cäsar wiederholt treffen: BG. VI 22 *ne studium belli gerendi agricultura commutent*; vgl. c. 27, 1. Auch bei Cicero lesen wir off. I 105 *quantum natura hominis pecudibus reliquisque belluis antecedat*; III 2 sind beide Ausdrucksweisen neben einander: *nec hoc otium cum Africani otio nec haec solitudo cum illa comparanda est*. An dieses wie an die Ellipse des Adjektivs (*omnes agri et maria*) und des Verbi (Caes. BG. IV 8, 1 *ad haec quae visum est Caesar respondit*) darf hier — im Interesse der Vollständigkeit — nur erinnert werden, eine weitere Darlegung bekannter Dinge ist nicht nötig. (Über Konstruktionswechsel aus euphonischen Rücksichten vgl. Drakenborch zu Liv. XXXIX 14, 9.)

Am Ende dieser Skizze sei es mir vergönnt, die **Resultate** der Untersuchung kurz zusammenzustellen. Die alten Römer haben die Hauptgesetze der Euphonie wohl gekannt, wie ihre erhaltenen rhetorischen Schriften beweisen; aber zwischen Theorie und Praxis ist auch hier ein Widerspruch, selbst bei den besten Autoren ist die Zahl der Kakophonieen sehr grofs, gröfser als in vielen anderen Sprachen. Die Rücksicht auf den Wohlklang war für sie nicht das höchste Gesetz, andere lenkten weit mehr Zunge und Feder, und wie das Häfsliche in der Ästhetik, die Disharmonie

---

[1]) Vgl. Draeger, Synt. u. Stil des Tacitus S. 105; über Verstöfse gegen die Konzinnität giebt die Hist. Syntax reichlich Beispiele an den verschiedensten Orten.

in der Musik, so haben auch manche Verstöfse gegen den Wohllaut, Euphonie und Eurhythmie, ihre Berechtigung. Da nun eine Konsequenz auf diesem Gebiete vermifst wird, die Alten nicht solche Pedanten waren, zu denen einige Moderne sie stempeln möchten, so sind alle Änderungen unserer überlieferten Texte, die sich auf euphonische Gründe stützen, vorweg mifslich und hinfällig, der Klassicitätsenthusiasmus, der in allem Antiken nur Schönes und Vollendetes zu sehen vermag, auch hier vom Übel. Es ist an der Zeit, dafs wir nicht nur immer die Lichtseiten und unvergänglichen Vorzüge der römischen Litteratur ins Auge fassen; auch die Kehrseite der Medaille darf, um ein richtiges Urteil über gewisse Erscheinungen zu gewinnen, nicht übersehen werden: nur ein volles Bild giebt die volle Wahrheit, nach der jede Wissenschaft ringt.

Verden. Hermann Kraffert.

ZWEITE ABTEILUNG.

LITTERARISCHE BERICHTE.

1) H. Meurer, Pauli sextani liber. Weimar, Hermann Böhlau, 1887. 72 S. 65 Pf.

2) H. Meurer, Begleitschreiben zu Pauli sextani liber. Weimar, Hermann Böhlau, 1887. 24 S.

3) H. Meurer, Wortschatz zu Pauli sextani liber. Weimar, Hermann Böhlau, 1887. 75 Pf.

Mit diesen Schriften läfst der verdiente Verfasser des „Lateinischen Lesebuches für Sexta, Quinta und Quarta“ demselben ein neues Unternehmen folgen, welches nach der Ansicht des Ref. für die Besserung des lateinischen Elementarunterrichts eine sehr brauchbare Grundlage schafft.

„Joh. Friedr. Herbart“, sagt Meurer in dem „Begleitschreiben“ (oben Nr. 2), „der Begründer der neueren Erziehungslehre, stellte als Aufgabe des erziehenden Unterrichts die Forderung, lebhafte Anteilnahme, das Interesse, zu wecken. Diese Hauptforderung als die Grundlage des erziehenden Unterrichts ist für den lateinischen Unterricht in Sexta zwar erstrebt, aber nicht erreicht worden. In neuerer Zeit hat sich der leider so früh verstorbene Hermann Perthes das unbestreitbare Verdienst erworben, die Frage von neuem angeregt zu haben. Aber auch Perthes hat die Umgestaltung mehr im Äufseren als im Inneren gesucht. Der Lesestoff, obgleich teilweise gehaltvoller als in andern Übungsbüchern, besteht doch nur aus einzelnen Sätzen, Fabeln und Bruchstücken aus der Geschichte. Die Vorstellungsreihen werden auch hier beständig unterbrochen, und der Inhalt vermag kein dauerndes Interesse zu erwecken. Unbestreitbar dagegen sind die Vorzüge seiner Methode und seiner Wortkunde. In dem *Pauli sextani liber* liegt nun der Versuch vor, einen Stoff zu bieten, der bei dem angehenden Lateiner lebhafte und dauernde Anteilnahme erwecken soll. Der Sextaner tritt mit dem Beginn des lateinischen Unterrichts nur in eine neue, fremde Sprache, bleibt dagegen in dem gewohnten Gesichtskreise.“

Freilich wird durch diesen Versuch die obige Forderung Herbarts auch nicht wirklich erfüllt; denn das Interesse, welches Meurer weckt, betrifft zunächst einen dem lateinischen Unterrichte fremden Inhalt. Auch widerstreitet Meurers Buch dem Grundsatze, daſs der Sprachunterricht zugleich Sachunterricht sein muſs; denn dieser Grundsatz kann doch nur den Sinn haben, daſs mit der Form der Sprache auch die dieser eigentümliche Gedankenwelt dem Schüler nahe gebracht werden soll. Praktisch aber scheint mir Meurers Grundsatz dennoch durchaus richtig zu sein. Denn mit der Durchführung desselben wird der Hauptvorwurf entkräftet, welcher dem Lateinunterricht in Sexta gemacht zu werden pflegt: er liege dem Knaben zu fern, weil er ihn in einen weit von der Nation und der Gegenwart abliegenden Vorstellungskreis entrücke. Und damit, daſs Meurer die Einführung in die Gedankenwelt der Römer und die Erweckung des Interesses für das Lateinische (in Herbarts Sinne) bis zur Quinta aufschiebt, ist doch etwas Wesentliches nicht verloren, zumal da er seinen Grundsatz sinnig und poetisch und mit feinem Verständnis für den kindlichen Geist durchgeführt hat.

Die erste Hälfte des lateinischen Textes in *Pauli sextani liber* ist als Erzählung aus dem Munde des Sextaners Paul aufzufassen (Nr. I—XII). Es sind Ferien. Paul verlebt dieselben bei seiner Groſsmutter Julie, deren Landgut an den schönen Ufern der Eder liegt, umgeben von Bauernhütten und anderen Landhäusern. Im Garten steht eine Gruppe hoher Kastanien, in deren Schatten bei gutem Wetter das Mittagessen eingenommen wird. Auf einer Insel zwischen Gräben, deren Wasser aus der Eder abgeleitet ist, befindet sich eine Wassermühle; in einem Rade auf dem Ziegeldache derselben hat der Storch sein Nest gebaut. Von den Fenstern aus sieht man in den Wald. Abends erzählt die Groſsmutter Geschichten, dann wird die „Wacht am Rhein“ gesungen. Der Groſsvater, der im deutsch-französischen Kriege Militärarzt war, geht mit Paul und dessen Gespielen — den Söhnen des Dorfschulmeisters und eines alten Dieners — zur Ruine auf dem Gebirgskamm; der Rückweg zeigt ihnen den Wald und das liebliche Thal der Eder in herrlicher Mondbeleuchtung. Auch der Prediger des nahen Dorfes, Justus Faber, nimmt an diesem Spaziergange teil.

Manches frohe Kinderspiel bringt die schöne Ferienzeit: am Ufer des Grabens bauen sich die Knaben Schiffe, Mühlen und Festungen. Aber der Groſsvater und der Prediger wecken ihnen auch ernstere Gedanken. In der Bibliothek des Groſsvaters, über deren Thür der Spruch *Ora et labora* zu lesen ist, sehen sie Bilder aus dem deutsch-französischen Kriege und eine Nachbildung der Grabschrift, welche dem Sohne des Predigers, Emil Faber, gesetzt ist. Dieser ist nämlich im Kriege gefallen und vor Paris begraben. Auf dem Markte, den der Groſsvater mit den

Knaben besucht, freuen sie sich an dem Getümmel der Käufer und Verkäufer, der Grofsvater aber schildert ihnen mit Stolz die kräftigen Gestalten und den tüchtigen Sinn des Hessenvolkes und mahnt sie, immer ihrer Familie und ihrem Volke Ehre zu machen.

Münzen aus dem Golde der Eder und Römermünzen aus dem Hessengau führen die Phantasie in alte Zeiten zurück. Auf einem Spaziergange kommt die Familie an die Stelle der alten Hessenstadt Mattium; da erinnert der Prediger an den Gottesdienst und die Gerichtsversammlungen der alten Germanen, an die Kämpfe derselben mit den Römern, an ihre Bekehrung zum Christentum durch den heiligen Bonifacius. Auch dafs das Land selbst früher ein ganz anderes Aussehen hatte und von andern Tieren bewohnt war als heutzutage, wird erwähnt.

Die Schule, mit der sich ja die Phantasie des Kindes so gern und so viel beschäftigt, liefert ebenfalls einen Teil des Stoffes. Glücklich erfindet Meurer, dafs der Sohn des Predigers, August Faber, zugleich Pauls Lehrer ist; in vortrefflich einfacher Form stellt dieser durch das *Curriculum vitae* seines Bruders, des Primaners Emil Faber (Nr. XIII), dem Sextaner das Vorbild eines tüchtigen, wissenschaftlich strebenden und patriotisch begeisterten Jünglings vor Augen. Jeder, der Kinder kennt, weifs ja, mit welcher Sehnsucht und Hochachtung der Sextaner auf den Primaner zu blicken pflegt. Von Stück XIV bis XLI folgen endlich Feldpostbriefe, die Emil Faber an seine Eltern und Geschwister geschrieben hat. August Faber hat sie für seine Sextaner ins Lateinische übertragen.

Es würde den Raum dieser Anzeige weit überschreiten, wollte ich den ganzen reichen Inhalt des Buches hier vorführen, nur das wünschte ich durch obige Andeutungen zu zeigen, wie vortrefflich Meurer seinem Grundsatze gerecht wird, in dem kindlichen Anschauungskreise zu bleiben und doch den Knaben über das Alltägliche zu tieferen Gedanken zu erheben, wie glücklich er das Interesse an der deutschen Heimat, Geschichte und Sage, den Stolz auf deutsche Eigenart und deutsche Siege zu benutzen weifs, um den Anfängen des Lateinunterrichts das lebhafte Entgegenkommen der Schüler zu sichern, dessen er so sehr bedarf. Gerade dafs der Knabe das ihm Vertraute in dem Gewande einer fremden Sprache wiedererkennt, dafs er gleichsam sich und seine Heimat wie in einem Zauberspiegel verändert und verklärt noch einmal zu sehen bekommt, mufs den kindlichen Geist ganz besonders reizen und erfreuen. Dafs die Liebe zur Heimat und nationale Gesinnung auf diese Weise auch im Lateinunterricht mehr als bisher gepflegt werden können, sei hier nur nebenbei erwähnt.

In einigen Punkten scheint mir Meurer freilich nicht das Richtige getroffen zu haben. Emil Faber zeigt in seinen Briefen zu viel Wohlgefallen an antiquarischer Gelehrsamkeit; es wäre

natürlicher, wenn er statt dessen mehr wirkliche Kriegsberichte, vielleicht auch noch die eine oder andere kleine Erzählung aus dem Soldatenleben mitteilte. Der sonst so hübsch gezeichnete Charakter würde mehr Frische und Leben erhalten. Wahrscheinlich ist der Fehler dadurch entstanden, dafs Meurer zu sehr danach gestrebt hat, das Interesse für die alten Klassiker, besonders für Cäsar, zu wecken. Auch die Einführung des Curriculum und der Feldpostbriefe in Stück 71 ff. klingt schulmeisterlich; liefs sich nicht etwa der Sedantag benutzen, um die Darbietung des patriotischen Stoffes zu motivieren? Schulmeisterlich sind ferner die Mahnungen Emil Fabers an seinen Bruder, lateinisch zu schreiben (Feldpostbrief 2), und der Tadel wegen der neun Fehler, mit welchen der letztere einen seiner lateinischen Briefe geziert hat (Feldpostbrief 4); schulmeisterlich auch die langen moralischen Ermahnungen, die bisweilen vorkommen. Stück 25 und 26 könnten ganz fehlen; dann müfste der Schlufs von 27 etwa lauten: *Sed maestus eram, cum inter cenam avi verba semper in memoria essent. Nam non semper probus et strenuus fui.* Für Schüler dürfte ferner der Hinweis nicht passen, dafs im Gymnasium nicht genug Französisch gelernt werde, um die Reden der gefangenen Franzosen zu verstehen (Feldpostbrief 20). Und wenn es die Schule als ihre Pflicht betrachten mufs, mit allen Mitteln die Liebe zu unserm deutschen Vaterlande zu heben, so darf sie sich doch nicht verleiten lassen, den Hafs gegen andere Völker zu nähren. Deshalb würde ich im Feldpostbrief 30 die Verdächtigung französischer Ärzte und Pflegerinnen streichen. Doch solche Einzelheiten thun dem Werte des Ganzen natürlich keinen Abbruch; zum Teil können die bezeichneten Stellen einfach überschlagen werden.

Ebenso wie der Inhalt ist im allgemeinen auch die Form des Meurerschen Buches zu billigen. Der einfache Stil der ersten Abschnitte fast ohne jede Periodenbildung entspricht vollkommen der Art, wie sich neun- oder zehnjährige Kinder in ihren ersten Briefen auszudrücken pflegen. Später wird dann der Stil in glücklicher Weise dadurch etwas gehoben, dafs der Knabe die Reden des Grofsvaters und des Predigers wiedergiebt. Zuweilen führt freilich das Streben, Formen anzubringen, zur Unnatur; so verleiten namentlich die Vokative und die zweiten Personen des Verbums mehrfach dazu, in unnatürlicher Weise Ausrufe in die Erzählung einzuschieben. Erheblicher würden die Bedenken werden, wenn man bei jedem Ausdruck fragen wollte, ob er auch wirklich klassisches Latein sei; denn allerdings hat Meurer durch die Wahl eines modernen und vaterländischen Stoffes die Schwierigkeiten der Form zu einem im Grunde doch unüberwindlichen Mafse gesteigert. Insofern würde jedenfalls Lattmanns Vorschlag empfehlenswerter sein, die äsopische Fabel als Lesestoff für Sexta zu benutzen (vgl. die Schrift über die Einfügung der induktiven

Unterrichtsmethode in den lat. Elementarunterricht, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1886, S. 15). Wie indes Meurers Buch in dieser Beziehung noch verbessert werden könnte, werde ich sogleich Gelegenheit haben zu erwähnen.

Was Meurer im „Begleitschreiben" (oben Nr. 2) über die Auswahl und Anordnung des grammatischen Stoffes, über das Vokabular und die Wortkunde, die Einübung der Vokabeln und die Art und Weise des Unterrichts sagt, scheint mir bis auf wenige Punkte durchaus richtig; überall tritt das Bestreben hervor, die Ergebnisse der Perthesschen Schriften weiter zu entwickeln und für den Unterricht fruchtbarer zu machen. Ich würde jedoch wünschen, dafs Meurer Perthes darin gefolgt wäre, die Übersetzungen aus dem Deutschen auf der Unterstufe ganz auszuschliefsen (vgl. Pauli sextani liber S. 47 ff.). Ferner kann aus der deutschen Grammatik schon in Sexta mehr vorausgesetzt werden. Nicht allein die Regel über die Kasus (Wortschatz S. 3), sondern die ganze Induktion der ersten und zweiten Deklination, welche die ersten Stücke enthalten, ist aus den von Lattmann („Einfügung" u. s. w. S. 13) angedeuteten Gründen überflüssig, nur den Ablativ ausgenommen. Man kann sie an den ersten Vokabeln des Wortschatzes vor der Lektüre einüben lassen, was wenig Schwierigkeit machen wird, namentlich wenn man den Schülern schon bekannte lateinische Formen zur Anknüpfung benutzt (vgl. O. Willmann, Pädag. Vortr. S. 73 und Anm. 53). Man wird dann in den Lesestücken von vornherein die beiden ersten Deklinationen vermischt anwenden und nach einiger Zeit sogar einzelne Formen der dritten Deklination einfügen können. Die letzteren sind natürlich zunächst als Vokabeln zu lernen, werden aber zur allmählichen Einführung in die dritte Deklination durch (zunächst unbewufste) Induktion nützlich sein. Für einige andere Teile der Formenlehre würde ich keine besonders zurechtgemachten Übungsstücke anwenden, sondern sie ganz beliebig vorkommen lassen und die schliefsliche Zusammenstellung dem Lehrer anheimgeben. So namentlich die gebräuchlichsten Pronomina und die Grundzahlen. Ich habe dies im griechischen Unterricht zweckmäfsig gefunden; ohne Zweifel würde es im lateinischen ebenso sein. Das Personalpronomen hat auch Meurer in dieser Weise behandelt, für die Kardinalzahlen aber hat er in Nr. XI einige recht trockene Stücke zusammengestellt. Würde durch Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte dem lateinischen Ausdruck noch mehr freie Bewegung gegeben, dann würde es, wie mir scheint, möglich sein, die Härten der Form auf das unvermeidliche Minimum zu beschränken.

Ich breche hier ab und schliefse mit dem Wunsche, dafs Meurers *Pauli sextani liber* von recht vielen Schulmännern in der Praxis erprobt werden möge. Ich bin überzeugt, dafs es geeignet ist, den lateinischen Elementarunterricht auf bessere Bahnen zu

bringen; nur müssen sich allerdings die Lehrer selbst vollständig in die Absichten des Verfassers versetzen. Vor allem müssen sie vor dem Beginn des Unterrichts das ganze Buch genau kennen gelernt und sich von den vorkommenden Zuständen, Ereignissen und Örtlichkeiten ein recht lebhaftes Phantasiebild gemacht haben. Meurer verlangt, dafs eine grofse und deutliche Wandkarte bei der Durchnahme gebraucht werde; ich würde, wenn ich einmal die Freude haben sollte, nach seinem Buche zu unterrichten, aufserdem noch eine ausführliche Lokalkarte des Edergebiets, einen Plan von Berlin und eine Karte von Rügen nebst Umgebung in genügender Gröfse anfertigen und alle Orte eintragen, welche im Buche vorkommen; dann würde ich mir ein möglichst lebendiges Bild der Örtlichkeiten verschaffen, teils mit litterarischen Hülfsmitteln (vgl. die dankenswerte Zusammenstellung der wichtigsten und die Anmerkungen im „Begleitschreiben" S. 15 ff.), teils aber auch durch eigene Anschauung, welche ja bei der Leichtigkeit des Reisens in unserer Zeit unschwer zu erreichen ist. Nur so gerüstet wird der Lehrer imstande sein, die eigentümlichen Vorzüge des trefflichen Büchleins vollständig zur Geltung zu bringen.

Hannover. F. Hornemann.

Hermann Fritzsche, Kurzgefafste griechische Schulgrammatik. 2. Teil. Syntax. Hannover, Goedel, 1887. VIII u. 50 S. kart. 0,75 M.

Der von Fritzsche bearbeiteten griechischen Formenlehre (besprochen vom Unterzeichneten in dieser Zeitschr. 1886 S. 126 f.) ist nach kurzer Frist ein Abrifs der griechischen Syntax gefolgt, welcher auf denselben Grundsätzen wie die Formenlehre beruht und auf 50 Seiten[1]) den für den Schüler der Sekunda nötigen Lernstoff in knapper Fassung und übersichtlicher Anordnung mit ausgewählten Musterbeispielen unter möglichster Beschränkung abstrakter Regeln enthält. Über einzelne, in diesem Teile neu auftretende Grundsätze spricht sich der Verfasser in der Vorrede selbst aus. Die Beschränkung der entlehnten Beispiele auf Xenophons Anabasis ist entschieden zu billigen, da ein bekannter historischer Stoff dem Schüler beim Memorieren der Beispiele weit weniger Schwierigkeiten bietet als eine Sammlung von Belegen aus allen möglichen Schriftstellern und Schriftgattungen. Hierbei sind diejenigen Sätze, welche für mehrere Regeln als Beispiele dienen konnten, zur Verminderung des Lernstoffes an mehreren Stellen verwertet und geeignete, schon von den Vorgängern verwendete Mustersätze unbedenklich aufgenommen. Wenn der Verfasser als Grund für die Ausscheidung metrischer Beispiele (Gnomen) anführt, dafs sie wegen Verschiedenheit des Vers- und

---

[1]) Bei Koch 188 Seiten (S. 144—332, 10. Aufl. 1882).

Wortaccents den Schüler leicht zu Fehlern hinsichtlich der Betonung verleiten, so findet Referent diesen Grund nicht stichhaltig bei Sekundanern, die beständig den Homer lesen und sowohl beim Lesen als auch beim Memorieren von Homerversen auf diesen Gegensatz aufmerksam gemacht werden, giebt jedoch zu, dafs die Fortlassung derselben kein erheblicher Verlust ist. Auch der Verzichtleistung auf einen Abrifs der homerischen Formenlehre kann man beistimmen, da seit der Verminderung des grammatischen Unterrichts durch die neuen Lehrpläne in Praxis wohl auf den meisten Anstalten von einer systematischen Behandlung der homerischen Formenlehre abgesehen wird. Doch dies sind für die Beurteilung des Ganzen Punkte von unerheblicherer Wichtigkeit. Das Verdienst der vorliegenden Arbeit liegt hauptsächlich in der geschickten Auswahl und Anordnung des für die Sekunda bestimmten grammatischen Pensums. Ref. betont, dafs der Verf. in konsequenter Durchführung seiner schon in der Formenlehre zum Ausdruck gebrachten Grundsätze, durch gruppierende Zusammenfassung der verwandten sprachlichen Erscheinungen und durch Hervorhebung des Wichtigsten in Stellung und Druck die reiche Mannigfaltigkeit der griechischen Satzverhältnisse vereinfacht und für den Schüler übersichtlicher gestaltet hat. Ohne durch Aufhäufen lexikalischen Materials Vollständigkeit zu erstreben und ohne die unendlich feinen Schattierungen des Ausdrucks, welche der griechischen Sprache bei der Reichhaltigkeit ihrer Modi und Partikeln zu Gebote stehen, für den Schüler in bestimmte Regeln fassen zu wollen, hat sich F. begnügt, ein festes Gerippe der hauptsächlichsten syntaktischen Erscheinungen aufzustellen, in welches sich die im Verlauf der Lektüre vorkommenden seltneren sprachlichen Eigentümlichkeiten leicht einreihen lassen.

Gehen wir nach diesen allgemeinen Bemerkungen zur Betrachtung der einzelnen Abschnitte über. F. beginnt wie die Mehrzahl der neueren Bearbeiter der Syntax[1]) mit der Lehre vom Artikel und schliefst nach dem Vorgang älterer und neuerer Grammatiker, z. B. Buttmanns und Kochs, sogleich die Besprechung der Pronomina an, weil die Verhältnisse derselben zum grofsen Teil bei der Behandlung des Artikels zur Erörterung kommen. Die Fassung der gegebenen Regeln ist eine verständliche und die Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen ist ein grofser Fortschritt gegenüber Kochs Grammatik. Denn während bei Koch formelhafte Ausdrücke wie *καὶ τόν*, *καὶ ὅς*, die in der Lektüre der Sekunda äufserst selten vorkommen, grofs gedruckt erscheinen, werden die wichtigen und in der Lektüre auf Schritt

---

[1]) Seyffert-Bamberg Hauptregeln, Ehlinger Gr. Schulgrammatik, Lindner Gr. Syntax, Frohwein Hauptregeln, auch Holzweifsig, Kaegi, Weber, welche nur einige Bemerkungen über die Übereinstimmung der Satzteile vorausschicken.

und Tritt aufstofsenden Regeln über den Artikel bei Personen-, Länder- und Völkernamen, Flufs-, Berg- und Städtebezeichnungen, sowie βασιλεύς in der Bedeutung „Perserkönig" in die klein gedruckten Anmerkungen verwiesen. Nur möchte ich der Deutlichkeit wegen bei dem 1. Beispiele unter § 2, 2 die in der Regel empfohlene Übersetzung „ein" hinter δεῖ στρατιώτην u. s. w. eingefügt sehen und zu dem 2. Beispiele daselbst einen Zusatz des Inhalts: Was vom Repräsentanten einer Gattung ausgesagt ist, gilt auch von jedem einzelnen Individuum derselben, woraus die unvermittelt dastehende Übersetzung jeden (Monat) für τοῦ μηνός abgeleitet werden kann. Im Ausdruck ist Ref. das Wort „generalisierend"[1]) aufgefallen, wofür Kaegi und Koch „generell" (Gegensatz „individuell") gebrauchen, während Menge und Frohwein den, wie mir scheint, weniger glücklichen, vielleicht auf Krüger[2]) und Curtius[3]) zurückgehenden Ausdruck „generisch" anwenden. Es wäre wünschenswert, dafs auch in diesem Punkte eine etwas gröfsere Gleichförmigkeit in unseren Grammatiken herrschte. Wiederholungen und Weitläufigkeiten wie bei Koch § 72, 4 A. 1 und § 72, 5 A. 3 über den Artikel bei Participien, werden gemieden; ansprechend ist auch bei F. § 5, 5 die Hervorhebung der häufigeren Anwendungen von πᾶς vor den selteneren Fällen, da die gleichmäfsige Behandlung aller Fälle leicht Verwirrung bei den Schülern erzeugen kann. Dafs bei der Behandlung der Pronomina, die F. auf etwas mehr als 3 Seiten bespricht, während Koch 13 Seiten, Menge (freilich mit Einschlufs zusammenhängender Beispiele) 15 Seiten bietet, alle ungewöhnlichen Satzbildungen, z. B. die abweichenden Arten der Attraktion beim Relativum (Koch § 78, 5. Menge 126, 3 A. 1 und 2), die Fortsetzung eines Relativsatzes durch selbständigen demonstrativen Hauptsatz (Menge 128), oder die dem Griechischen und Lateinischen eigentümliche Vereinigung zweier Fragen in einem Satze (Menge 132), übergangen sind, ist selbstverständlich. In betreff der Fassung würde ich § 8 A. 3 zur Beseitigung des Ausdrucks „ohnedies" folgende Form mit Koch § 76, 1 vorschlagen: Für das Possessivum steht der Artikel, wenn das possessive Verhältnis sich aus dem Zusammenhange von selbst ergiebt, oder: Das Possessivum wird durch den einfachen Artikel ersetzt, wenn kein Nachdruck darauf liegt und eine Unbestimmtheit der Beziehung undenkbar ist.

Aus dem „Subjekt und Prädikat" überschriebenen Abschnitt (F. § 13), der die Regeln der sogen. Syntaxis congruentiae enthält, hebe ich folgende Stelle hervor, um das Verfahren F. gegenüber Koch zu charakterisieren. F. § 13, 4: Das pronominale Subjekt

---

1) So auch Holzweifsig § 3, wohl um des Gegensatzes willen (individualisierend — generalisierend).

2) Griech. Sprachlehre, Berlin 1861. 4. Aufl. § 50, 3.

3) Griech. Schulgrammatik. 1873. 10. Aufl. § 375.

oder Objekt „das, was"[1]) assimiliert sich oft (wie im Lateinischen) dem Prädikatssubstantiv. K. § 69, 9: Ist ein allein stehendes Pron. demonstr. Subjekt und ein Substantivum Prädikat, so assimiliert sich das Demonstr. gewöhnlich dem Prädikatsnomen, d. h. es richtet sich in Genus und Numerus nach demselben. K. § 69, 10: In einem Relativsatz, wo das Relativum Subjekt und ein Subst. Prädikat ist, assimiliert sich häufig das Relativum dem Prädikatsnomen.

Die Regel von der Vorausnahme des Subjekts im Nebensatz als Objekt in den Hauptsatz (Anticipatio), um welche Koch reicher zu sein scheint, hat F. in der Moduslehre § 53, 2, wo er über die Form abhängiger Aussagesätze handelt, mit aufgeführt.

In der Kasuslehre beobachtet F. die übliche Ordnung, Acc., Gen., Dat., doch hat er z. B. im Accusativ einerseits den Unterschied von äufserem und innerem Objekt, anderseits zwischen einfachem und doppeltem Accusativ streng durchgeführt, was bei Koch, Menge u. a. nicht der Fall ist. Auch die Zusammenstellung der Verbalgruppen ist eine gefälligere als bei den Genannten und prägt sich leichter dem Gedächtnis des Schülers ein, zumal die allgemeine Regel (z. B. „sich scheuen" regiert den Accusativ) noch durch Hinzufügung des betreffenden Kasus bei jedem einzelnen Verb (*αἰδεῖσϑαι — τινά*) gestützt wird. Wie rücksichtslos übrigens F. gelehrtes Beiwerk im Interesse der Schule ausgemerzt hat, lehrt eine Vergleichung des Accusativs des Inhalts. Derselbe umfafst bei K. § 83, 8 u. 9 einschliefslich des § 83, 5 behandelten Acc. des innern Objekts 3 S., bei F. § 15 im ganzen 11 Zeilen. Dafs bei solcher Konzentration des Lernstoffs für den gänzlich überflüssigen Kunstausdruck der fig. etym., den schon K. in die Note versetzt hat, kein Platz mehr übrig ist, kann nicht verwundern.

Einschneidender sind die Änderungen im Genetiv. Während die älteren Grammatiken den Genetiv nach seiner Abhängigkeit von Subst., Verbis, Adj. und Adv. betrachten und unter jedem dieser äufserlichen Gesichtspunkte die verschiedenartigsten Genetive durcheinander werfen, hat F. zunächst die beiden Hauptarten des Gen., den eigentlichen und ablativischen Gen., fest auseinandergehalten und unter jeder Abteilung die einzelnen Genetive getrennt für sich in ihrer Abhängigkeit von Subst., Verbis und Adj. eingeordnet[2]). Hierdurch wird neben gröfserer Anlehnung an das Lateinische nicht nur die Übersichtlichkeit erhöht, sondern auch dem Lernenden das Wesen jedes einzelnen Gen. bei Zusammenstellung der vornehmsten Arten der Anwendung deutlicher gemacht.

---

[1]) Besser: das und was, damit man beide Ausdrücke nicht als korrelative Begriffe fafst; noch deutlicher würde die Hinzufügung eines 2. Beispiels sein; vgl. Koch 69, 10: *φίλον, ὃ μέγιστον ἀγαϑὸν εἶναί φασιν, οὐ κτῶνται.*

[2]) Dafs im einzelnen manche der genannten Grammatiken F. vorgearbeitet haben, wird nicht in Abrede gestellt, doch das Verdienst der konsequenten Durchführung dieser Behandlungsweise gebührt F. allein.

Sind die einzelnen Genetive fest eingeprägt, so läfst sich bei der Repetition mit leichter Mühe der Stoff nach den Gesichtspunkten der älteren Grammatik ordnen. Im einzelnen ist Folgendes zu bemerken. Um den Gen. subj. (§ 20, 2) und partit. (§ 22, 2) bei *εἶναι* schärfer von einander zu sondern, würde sich bei beiden ein Zusatz in Klammern empfehlen: § 20, 2 gehören = Eigentum sein, § 22, 2 gehören = unter die Zahl gehören. In dem Beispiel *Δαρείου γίγνονται παῖδες δύο* läfst sich der Gen. *Δαρείου*, da zu dem Begriff „stammen von" *ἐκ* und *ἀπό* hinzutreten kann und es im Lateinischen *ortum esse* (*ex*, *ab*) *aliquo* heifst, sowohl als ablat. Gen. auf die Frage „woher" erklären als auch nach Analogie von Beispielen wie *Μιλτιάδης Κίμωνος* als Gen. poss. betrachten, zumal der Begriff des Ursprungs leicht in den der Angehörigkeit übergeht. Der Verf. hat beiden Auffassungen Rechnung getragen, indem er diesen Gen. unter dem Gen. poss. aufgenommen und den abl. Gen. in Klammern beigefügt hat. Die Verba des „Begehrens" setzt F. nach Analogie von „begierig", wie dem Ref. scheint, mit Recht zu dem Gen. obj., während sie Koch § 84, 7d und Menge 67, 3d mit dem Gen. partit. verbinden. Zweifelhaft kann man bei den Verbis „erlangen und verfehlen" sein, welche F. mit Kaegi gleichfalls dem Gen. obj. zurechnet, Curtius § 419 und Koch § 84, 7c dagegen unter dem Gen. part. anführen; unentschieden läfst das Verhältnis Holzweifsig § 19, einen besondern Gen. des Zieles nimmt Weber § 99 an, und Bachof § 36 zählt diese Verba unter dem Begriff „teilhaftig" auf und bezeichnet den von Adj., Adv. und Verben des Begriffs „teilhaftig" abhängigen Gen. als Gen. obj. Bei den Ausdrücken der Fülle und des Mangels zeigt schon das Schwanken der lateinischen Sprache, dafs mehrere Auffassungen zu Grunde liegen, von denen keine völlig die Oberhand gewonnen hat. Daher gehen hier die Ansichten der Grammatiker weit auseinander[1]). Die 3. Hauptklasse des Abl., der präpos. Abl., scheint bei F. mehr ein Notbehelf zu sein, da sich die mit *κατά* zusammengesetzten Verba anderweitig nicht so gut unterbringen liefsen, wie die mit *πρό*, *περί*, *ἀπό* verbundenen Zeitwörter, welche z. B. Bachof § 43 unter diesem Abl. aufführt. In ähnlicher Weise wie Acc. und Gen. wird der Dativ behandelt, und am Schlufs desselben ist mehr als Merkwürdigkeit nach dem Vorgang von Bamberg (§ 61) der letzte als Kasus erkennbare Rest des Locativus (*Μαραθῶνι*) angefügt. Als Anhang zur Kasuslehre dienen die Präpositionen, die als ursprüngliche Ortsadverbia[2]) allmählich in nähere Verbindung mit dem Kasus traten und ihren adv. Charakter z. T. noch bewahrt haben (die sog. präpos. Adverbia oder uneigentlichen Prä-

---

[1]) Vgl. Krüger 47, 16. Buttmann 132, 8—10. Berger § 230. Curtius § 418. F. scheint hier ein partitives Verhältnis anzunehmen (§ 22e u. 24, 2).

[2]) Curtius, Erläuterungen Kap. 17.

positionen, bei F. § 34). Die Unterscheidung zwischen lokaler, temporaler und übertragener Bedeutung hat trotz der bisweilen nicht mehr deutlichen Grenzen unleugbar grofse Vorteile; denn bei dieser Betrachtungsweise prägt sich das eigentümliche Wesen der Präposition dem Schüler viel sicherer ein, als wenn ihm eine Menge[1]) von Beispielen verschiedenartigster Übersetzung vorgelegt wird. Wünschenswert erscheint mir eine kurze Bemerkung über ἐκ und ἀπὸ bei den Verbis δεῖν, ἀνάπτειν, und neben dem Beispiel τιθέναι ἐν τείχει und συλλέγεσθαι εἰς τὴν πόλιν eine, dem Lateinischen ähnliche, kurze Formulierung der Regel über ἐν bei „legen, setzen, stellen" und εἰς bei „ankommen, versammeln".

In dem 2. Abschnitt der Syntax, welcher sich mit dem Verbum beschäftigt, behandelt F. im Anschlufs an seine Vorgänger der Reihe nach die Lehre von den 3 „genera" des Verbums, die Tempus- und die Moduslehre einschliefslich der Regeln vom Inf. und Particip. Auch auf diesem Gebiete hatten die neueren Schulgrammatiken, besonders Kaegi, viele in der Überlieferung fortgepflanzte seltenere Spracherscheinungen beseitigt; von der Moduslehre hat Koch selbst seiner Grammatik einen Auszug beigefügt, der für die höheren Klassen des Gymnasiums alles Wissenswerte enthält und den ausführlicheren Teil z. T. entbehrlich macht. Dadurch war im ganzen der für die Schule brauchbare syntaktische Stoff ausgesondert, und es blieb F. nur übrig, denselben innerhalb des feststehenden Rahmens noch übersichtlicher zu gruppieren und einige Regeln schärfer zu fassen und genauer an den Sprachgebrauch anzuschliefsen. Unverkennbar zeigt sich auch hierin die geschickte Hand des Verfassers, und manche auf den ersten Blick fast unscheinbaren Änderungen legen davon Zeugnis ab, dafs F. den Stoff selbständig durchdacht und mit grofser Umsicht die Hauptregeln der verbalen Syntax unter Ausschlufs alles Nebensächlichen dem Auffassungsvermögen der Schüler näher zu bringen versucht hat.

Im einzelnen ist Folgendes zu bemerken. Auf das Aktiv läfst F. mit H.[2]), vielleicht aus Rücksicht auf das Lateinische, zunächst das Passiv folgen, während K., SB. und andere vorerst das dem Aktiv in seiner Bedeutung näher stehende Medium besprechen. Als Verbesserung ist sogleich die Fassung der ersten Regel zu betrachten: einige Verba, welche den Genetiv oder Dativ nach sich haben, bilden ein pers. Passiv. Bei dem Medium begnügt sich F.

[1]) Selbst kurzgefafste Grammatiken die von wie Holzweifsig erschweren durch Reichhaltigkeit die Einprägung des Charakteristischen. 12 Seiten Präpositionslehre, während die ganze Kasuslehre nur 18 Seiten umfafst, ist kein normales Verhältnis.

[2]) H. = Holzweifsig, SB. bezeichnet die von v. Bamberg bearbeitete Syntax Seyfferts, K. = Koch, Kg. = Kaegi.

mit drei Gebrauchsweisen[1]) und übergeht das sogenannte kausative Medium, welches bei Kg. und Menge eine 4. Klasse ausmacht, gänzlich mit Stillschweigen. Wie dem Ref. scheint, mit Recht; denn erstlich ist das kausative Medium verhältnismäſsig selten, dann ist diese Bedeutung nicht einmal dem Medium allein eigentümlich, und endlich wird auch im Lateinischen die kausative Bedeutung des Aktivs nicht als besondere Eigentümlichkeit dieses genus verbi aufgeführt. Über die Verschiedenheit der Bezeichnungen: direktes oder reflexives, indirektes oder dativisches, dynamisches oder subjektives Medium, sowie über die Reihenfolge der Behandlung im einzelnen läſst sich rechten, doch scheint es mir am angemessensten mit F. vom direkten Medium auszugehen und diesem das indirekte und dynamische anzureihen.

In dem II. Abschnitt (Tempuslehre) schlieſst sich F. bei Besprechung des Unterschiedes von Zeitart und Zeitstufe eng an K. und die meisten Grammatiker der Gegenwart an, deren Darstellung insgesamt auf die grundlegende Arbeit von Aken (Die Grundzüge der Lehre vom Tempus und Modus, Rostock 1861) zurückgeht. Bei der Behandlung der einzelnen Tempora geht F. in Übereinstimmung mit dem Lateinischen vom Präsensstamm aus, während z. B. K. mit dem Aoriststamm, der die Handlung des Verbums an sich, ohne Rücksicht auf Dauer und Vollendung ausdrückt, beginnt. Ein entschiedener Fortschritt gegenüber K. ist die schon z. B. von SB. angewendete Verbindung von Praes. und Impf., wodurch eine Vereinfachung der von K. doppelt gegebenen Regeln erzielt wird (vgl. K. 98. 99 = F. 39). Dieses Verfahren bewährt sich in A. 2 und 3, wo das Praes. und Impf. conatus und mehrere Praes. und Impf. mit Perf.- und Plusq.-Bedeutung erwähnt werden. § 42 werden sogar von F. sämtliche Formen des Perfekt-Stammes (Perf. Plusq. Fut. II) in einer Regel zusammengefaſst, welche bei K. § 103 an drei verschiedenen Stellen behandelt sind. Das über Bedeutung und Gebrauch Gesagte erscheint hinreichend, nur vermisse ich § 41 oder § 61 bei den finalen Relativsätzen, resp. § 57, 2a bei *ὅπως* nach Verbis des „Sorgens“ eine Bemerkung über den Charakter des Fut. als Modus der Erwartung (vgl. K. 105, 3. A.), woran sich *μέλλω* mit seinen verschiedenen Bedeutungen leicht anschlieſst. In ähnlicher Weise wie die Formen des Perf.-Stammes sind die Modi aller drei Verbalstämme im Gegensatz zu K. gemeinschaftlich behandelt, da sie sämtlich nur eine Beschaffenheit der Handlung, keine Zeitstufe ausdrücken. Einige Einschränkungen der Hauptregel werden in A. 1 und 2 hinzugefügt. Den Schluſs der Tempuslehre bildet das Participium, welches schon Kg. und SB. aus der Zahl der Modi ausgesondert haben, weil es in gewissem

[1]) H. führt sogar nur zwei Arten des Mediums an, das direkte und indirekte, doch läſst sich schwerlich der Begriff „für sich“, d. h. in seinem Interesse etwas thun, und „aus sich“, d. h. aus seinen Mitteln etwas thun, aus einer Wurzel ableiten.

Grade ein Zeitverhältnis, nämlich das Zeitverhältnis der Nebenhandlung zur Haupthandlung ausdrückt.

Es folgt III. die Moduslehre, die von selbst sich in zwei Hauptteile, a) M. in unabhängigen, b) M. in abhängigen Sätzen gliedert. Über erstere sei nur soviel hier bemerkt, dafs F. auf eine zusammenhängende Erklärung über die Zahl und Bedeutung der Modi (K. § 104 nimmt 4 Modi, Kg. § 190 6 Modi an) Verzicht geleistet hat, dafür aber am Schlufs des Abschnitts eine Übersicht über die zwei Hauptarten der Sätze und über Verschiedenheit der Formen des Urteils- und Begehrungssatzes (K. 105) und zwar mit kleinem Druck seinen Einzelausführungen beifügt.

In der Lehre von den Modis in abhängigen Sätzen macht F. zunächst auf den Unterschied zwischen der lateinischen und griechischen Sprache aufmerksam: eine consecutio temporum giebt es im Griechischen gar nicht, eine consecutio modorum nur in beschränktem Sinne (Opt. nach histor. Zeiten für Ind. realis und Conj.). Hieran schliefsen sich die einzelnen Arten abhängiger Sätze, deren Anordnung bei den verschiedenen Grammatikern eine verschiedenartige ist; nur darin stimmen alle überein, dafs sie die Aussagesätze an die Spitze stellen. Nach den Aussagesätzen würde ich die Oratio obliqua eingeschoben wünschen, welche mit jenen in enger Verwandtschaft steht und sich noch keinen festen Platz in der griechischen Schulgrammatik errungen hat. K. behandelt sie nach dem Particip, H. vor dem Inf., F. zwischen Inf. und Part., Bachof allein führt sie früher an, nämlich bei der Behandlung der einzelnen Modi (bei F. § 43). Ein Zwang, sie hinter den Inf. oder das Part. zu verlegen, besteht ebensowenig wie bei den hier (§ 53, A. 3) angeführten Verbis der Aussage und Wahrnehmung, die gleichfalls in gewissen Fällen (§ 53 A. 3) mit dem Inf. resp. Part. verbunden werden. Nur müfsten dann die auf Final-, Condicional- und Temporalsätze Bezug nehmenden Beispiele, welche F. zu seiner Anordnung wahrscheinlich bewogen haben, gestrichen werden. Zur Erhöhung der Deutlichkeit schlage ich vor, in dem Beispiel § 53 A. 1 hinter ἐφρόνει einzuschalten: „doch auch φρονοίη aus dem Sinne des regierenden Subjekts“, und § 54 hinter εἰ ob „nach Ausdrücken des Zweifels und der Ungewifsheit ob nicht“ in Klammern zuzufügen. Ansprechend ist die Fassung der Regel über Ind. und Inf. in Konsekutivsätzen § 56. Es handelt sich für den Schüler allein darum, ob die Handlung im Folgesatz wirklich eintritt oder nicht eintritt (Kg.: thatsächliche — blofs gedachte Folge). Unter letzteren Fall reihen sich von selbst die Sätze, welche eine beabsichtigte, mögliche (d. h. von einer Fähigkeit des regierenden Subjekts abhängige) bedingungsweise oder verneinende (d. h. nicht wirkliche) Folge ausdrücken. Dafs übrigens der Grieche selbst bei wirklich eintretender Handlung im Folgesatz den Inf. gebraucht, um die Handlung als Nebensache zu kennzeichnen, wie F. in dem für

den Lehrer berechneten kleinen Druck unter 1. beifügt, bemerkt schon Aken 127 „obwohl faktisch, (kann die Handlung) doch als blofs bestimmender Nebengedanke genutzt (werden)". Auch ist zu bemerken, dafs die Anwendung der die Folgesätze einleitenden Conj. ὡς auf den Inf. beschränkt ist, wie dies von K. schon angedeutet und von Bachof § 71 und F. klar ausgesprochen ist. Zur Ergänzung dieses Abschnitts wäre die Aufnahme der drei Redensarten τοσούτου δέω ποιεῖν ὥστε c. ind., οἷός τέ εἰμι nebst ἐφ' ᾧ (ἐφ' ᾧτε) unter der Bedingung dafs, die man stets unter den Folgesätzen suchen wird, wünschenswert, während beim Inf., wo z. B. τοσούτου δέω § 64 A. 1 angeführt ist, ein Rückweis genügte. Die Scheidung der Finalsätze in Adverbial- und Objektsätze findet sich schon bei H. und SB., doch würde sich eine Bemerkung empfehlen, dafs nach den Verbis des Fürchtens, wenn der abhängige Satz der Vergangenheit angehört, sich häufig der Indic. findet, weil die Konstruktion mit μή und dem Conj. bezw. Opt. keine Zeitstufe ausdrücken kann. Bei den Bedingungssätzen hat F. insofern eine Neuerung vorgenommen, als er den sog. logischen Fall, bei welchem der Sprechende ein Urteil (ohne seine persönliche Stellung zu dem Inhalt desselben anzudeuten) nur deshalb ausspricht, um ein anderes Urteil daraus zu folgern[1]), mit dem sog. eventualen Fall (ἐὰν ῇ-ἔσται, εἰ ἔσται-ἔσται) verbindet und diesen dem iterativen Fall als eine besondere Gruppe gegenüberstellt. Dadurch wird zwar eine äufserlich recht ansprechende Zweiteilung des realen Falls (a ohne Wiederholung, b mit Wiederholung) erreicht, aber die nahe Verwandtschaft des Falls der Erwartung und des iterativen Falls zeigt sich doch wieder an anderer Stelle der Grammatik (F. § 60, 2b). Das iterative ἄν im Hauptsatz beim Praeter. kann trotz des bekannten Beispiels aus der Anabasis (ἔπαισεν ἄν er schlug wohl = er schlug manchmal, wie ποτέ (*aliquando*) einmal, manchmal) in der Schulgrammatik entbehrt werden. In der Hauptregel des irrealen (oder, wie H. will, antirealen) Falls: die Handlung des Vordersatzes wird als nicht wirklich hingestellt, und zwar steht für die Gegenwart meist das Impf., für die Vergangenheit meist der Aorist, hat F. mit Vorbedacht das für den Schüler kaum auffällige Wörtchen „meist" eingefügt, da der Grieche bald eine Handlung der Vergangenheit als dauernd auffafst, bald an einer dauernden Handlung der Vergangenheit blofs das Zeitverhältnis durch Setzung des Aorists hervorhebt. Auch die Regeln über Temporalsätze haben bei F. eine übersichtlichere Gestalt gewonnen, indem nach Voranstellung der drei wichtigsten Fälle (Ind. bei wirklich stattfindender Handlung, Conj.

[1]) Die von F. gewählte Ausdrucksweise „die Handlung des Vordersatzes wird als wirklich angenommen" scheint mir zwar nicht das Wesen der Sache zu treffen (vgl. die Fassung bei Koch), aber sie hat den Vorteil, dafs sie genaue Beziehung auf die Überschrift nimmt und den Schüler vor Abwegen bewahrt.

mit ἄν bei Erwartung oder Wiederholung in der Gegenwart, Opt. ohne ἄν bei Wiederholung in der Vergangenheit) nur die eine Ausnahme πρίν c. inf. bei posit. Hauptsatz angefügt wird, während K. die Hauptregeln zum Überdrufs bei den einzelnen Conj. wiederholt (K. 118, 4. 5). Mit Übergehung der Concessiv- und Relativsätze wenden wir uns dem Abschnitt zu, der über die nominalen Verbalformen Inf. und Part. handelt. Hier verdient sogleich die Fassung der Regel über das Prädikatsnomen beim Inf. Beifall: „Die Prädikatsbestimmungen richten sich nach dem Worte, auf das sie sich beziehen. Bei Verschiedenheit der Subjekte werden sie meist in den Accusativ gesetzt." In der Anordnung stimmt F. mit SB. überein, der den artikulierten Inf. vor dem artikellosen Inf. behandelt, während K. und H. letzteren voransetzen; als naturgemäfse Unterabteilung des artikellosen Inf. ergeben sich von selbst § 64 der Inf. als Subjekt, § 65 der Inf. als Objekt. § 66 und § 67 liefsen sich wohl unter dem Inf. des Zieles oder der näheren Bestimmung (H. und K.) vereinigen, zu welchem auch § 65, 3 die Verba, welche eine Fähigkeit ausdrücken, von einigen, z. B. H., gerechnet werden. § 70—74 handeln vom Participium, und zwar § 70 vom attributiven, § 71—72 vom prädikativen, § 73 vom adverbialen Gebrauch desselben, worauf noch ein besonderer Paragraph über Negation und ἄν beim P. folgt. Der Stoff ist übersichtlich geordnet und die Auswahl ansprechend, sodafs das Verständnis und die Einprägung der Regeln dem Schüler dadurch bedeutend erleichtert wird. In der Regel über ἀκούω und αἰσθάνομαι § 72 A. 4 hält F. nur den Unterschied zwischen unmittelbarer und mittelbarer Wahrnehmung fest. Für letzteren Fall giebt er drei Konstruktionen an, verweist aber den zwischen Acc. c. part. bezw. ὅτι und Acc. c. inf. geltend gemachten Unterschied von verbürgter und ungewisser Nachricht in die Noten am Fufspunkt der Seite. Gleichsam als Anhang der Syntax dient, ähnlich wie in der lateinischen Grammatik, ein Abschnitt über Partikeln, in deren Behandlung sich wiederum das Prinzip des Verfassers, Beschränkung auf das für die Schule unbedingt Notwendige[1]), deutlich zu erkennen giebt, da F. sich mit zwei Seiten begnügt, während z. B. K. demselben Stoff 19 Seiten oder mit Einschlufs des über die Negationen Gesagten, sogar 25½ Seiten (313—338. 8. Aufl. 1881) widmet.

Wir schliefsen unsere Besprechung mit dem Wunsche, dafs die aus der Praxis hervorgegangene und dem heutigen Stand-

[1]) Von den Konjunktionen werden z. B. nur die koordinierenden (kopulative, disjunktive, adversative, kausale, konklusive) erwähnt, die subordinierenden als lexikalisches Material der Lektüre überlassen. In dem Abschnitt über Negationen aber wurde die Kürzung besonders dadurch erleichtert, dafs die wichtigen Regeln über scheinbare Abundanz der Verneinung (K. § 130, 12—14) von F. schon an früheren Stellen (beim Inf. § 64, A. 2 und § 65, A. 3) angeführt waren.

punkt des Griechischen auf Gymnasien angepafste Grammatik, die dem Schüler den notwendigsten Wissensstoff in knappen und klaren, durch treffende Beispiele erläuterten Regeln darbietet, bald Eingang auf unseren Schulen finden und an ihrem Teile dazu beitragen möge, den Klagen über Unfruchtbarkeit des griechischen Unterrichts abzuhelfen.

Hagen i. W. C. Weber.

Eduard Kurtz und Ernst Friesendorff, Griechische Schulgrammatik. Vierte Auflage. Leipzig, A. Neumanns Verlag (Fr. Lucas), 1887. VI u. 215 S. 2,50 M.

Der 1883 erschienenen dritten Auflage ist, wie erwartet, bald die vierte gefolgt. Was wir damals von der praktischen Brauchbarkeit der vorigen Auflage gesagt (in dieser Zeitschrift 1883 S. 730 ff.), gilt auch von der neuen: im allgemeinen erscheint dieselbe, soviel wir gesehen, wenig verändert; neu hinzugekommen ist wohl nur § 374 „Strophische Gliederung der Chorlieder". So haben auch wir unserem damaligen günstigen Urteil nicht eben Wesentliches hinzuzufügen. Die von uns auf Grund unserer praktischen Erfahrung vorgeschlagenen Änderungen resp. Ausscheidungen haben zum Teil die Billigung der Herren Verfasser gefunden. Wohl hätten wir gewünscht, dafs namentlich in Kürzungen noch etwas weiter gegangen wäre; indes die Praxis ist ja — glücklicherweise — eine mannigfaltige, und dafs es „auch so" geht, wollen wir durchaus nicht bestreiten. Jedenfalls aber gereicht es dem Buche zum Lobe, dafs es nicht nach Art anderer Schulgrammatiken immer mehr anschwillt, sondern sich auch ferner besonnen innerhalb der durch die Schulpraxis bedingten Grenzen hält: sowohl die Seitenzahl (diese allerdings hauptsächlich wohl auf typographischem Wege) als auch der Preis sind sogar noch etwas herabgemindert worden.

Rawitsch. F. G. Hubert.

Karl Schenkl, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Griechische für die Klassen des Obergymnasiums. Sechste, wesentlich unveränderte Auflage. Prag, F. Tempsky und Leipzig, G. Freytag 1887. VIII u. 210 S. 2,70 M.

Wir erblicken hier die sechste Auflage eines an österreichischen Gymnasien, wie es scheint, viel gebrauchten Übungsbuches, welches ohne Zweifel in den engeren Kreis des Besten aus diesem Teile der Schullitteratur gehört. Ungleichmäfsigkeiten und Nachlässigkeiten, wie sie in ersten Auflagen fast stets dem fremden Auge aufstofsen, sind hier längst ausgemerzt. Der Verf. hat seiner Zeit in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien (vom Jahre 1860) die Grundsätze, welche bei der Abfassung eines derartigen Buches mafsgebend sein müssen, klar und besonnen erörtert, hat mit derselben ruhigen Klarheit, ohne

alle Empfindlichkeit, auf Einwürfe, die ihm in derselben Zeitschrift gemacht worden sind, geantwortet und hat aufserdem in zahlreichen Rezensionen ähnlicher Arbeiten anderer von neuem die Hauptaufgaben derartiger Übungsbücher betont. Kein Wunder, dafs diese im Widerstreite der Meinungen und bei der Beurteilung fremder Leistungen geklärte Einsicht seinem eigenen Buche zu gute gekommen ist.

Die ersten zwanzig Seiten bieten Vorübungen in einzelnen Beispielen zur Moduslehre; daran schliefsen sich zusammenhängende, teils deutsche, teils lateinische Übungsstücke von wachsender Schwierigkeit, welche sich gleichmäfsig über alle Teile der griechischen Syntax erstrecken. Sämtliche deutsche Stücke sind aus griechischen Schriftstellern genommen, aus Isokrates, Plato, Aristoteles, Theophrast, Lucian, Arrian, Plutarch u. a. Indessen zeigt sich der Verf. überall bemüht, durch Änderungen und Umarbeitungen die ihm vorliegenden Stellen den phraseologischen und syntaktischen Bedürfnissen des Schülers gemäfser zu gestalten. Aber auch wenn er nichts ändert, fügt er in der Anmerkung oft statt des poetischen oder dem späteren Griechisch angehörenden Wortes seiner Vorlage das entsprechende echt attische hinzu. So verlangt er z. B. S. 2 den Vers des Aristophanes: *ἔρδοι τις ἣν ἕκαστος εἰδείη τέχνην*, bietet aber in der Anmerkung für „betreiben" *ἐπιτηδεύειν*. Hinsichtlich des Inhaltes ist es zu loben, dafs das Buch keine aus Historikern herausgerissene Einzelheiten bringt, sondern stets in sich Verständliches und meist Fesselndes. Auch der Form kann man nachrühmen, dafs sie so deutsch ist, als sie in einem Übersetzungsbuch immer nur sein konnte, welches sich von stilistischen Schwierigkeiten fern halten mufste.

Auch lateinische Vorlagen enthält das Buch in ziemlicher Menge. Es sind ihrer im ganzen nicht weniger als 37 Seiten. Da begegnen wir zunächst den umgearbeiteten Lebensbeschreibungen des Pausanias und Aristides von Cornelius Nepos, sodann Stücken aus Cäsar (de Gallorum et Germanorum moribus), aus Livius (XXI 26—30), aus Sallust und einigen berühmten Stellen aus Ciceros philosophischen Schriften. Einige andere Abschnitte sind lateinische Übersetzungen oder Bearbeitungen griechischer Stellen. Man wird vielleicht finden, dafs der Verf. über das dem griechischen Unterrichte bei uns und auch in Österreich gesetzte Ziel hinausgeht. Ja, man wird um so mehr staunen, in einem österreichischen Schulbuche derartige Aufgaben in einer solchen Ausdehnung zu finden, wenn man erwägt, dafs die Instruktionen für den Unterricht an den dortigen Gymnasien ausdrücklich vorschreiben, die griechischen schriftlichen Übungen seien in engem Anschlufs an das eben Gelesene vorzunehmen, und ihre Aufgabe sei, die Prosalektüre im ganzen Verlauf des Unterrichts zu begleiten. Was diese an Wortschatz, Formeln und Strukturen dar-

biete, solle der Schüler in freier, selbständiger Weise beherrschen lernen. Für diese Formulierung werden dieselben Gesichtspunkte geltend gemacht, welche seiner Zeit von Bonitz in dieser Zeitschrift (1871 S. 705—716) aufgestellt worden sind. Die notwendige Folge dieser Forderung aber ist, dafs jeder Lehrer sich im Anschlufs an die jedesmalige Lektüre die griechischen Aufgaben selbst ausarbeite, da ein einzelnes Übungsbuch unmöglich der ganzen Mannigfaltigkeit aller auf diese Weise möglichen Ansprüche gerecht werden kann. Nur dies eine ist man berechtigt von einem solchen Buche zu verlangen, dafs es den Schüler nicht mit einem fremdartigen Sprachmaterial aus entlegenen Schriftstellern überschütte und durch seinen Inhalt fruchtbare Verbindungen mit den in ihm reifenden oder schon gereiften Gedanken schaffe. Man wird gestehen müssen, dafs dem vorliegenden Buche diese Eigenschaften nachgerühmt werden können. Über die eigentümlichen Schwierigkeiten im engsten Anschlufs an das jedesmal Gelesene ausgearbeiteter Aufgaben verweise ich auf Schenkls eigene Abhandlung „Über die schriftlichen Übungen im griechischen Unterrichte am Obergymnasium" (Ztschr. f. d. österreichischen Gymnasien 1860 S. 505—515).

Was die lateinischen Aufgaben dieses Buches betrifft, so zielen sie dem Inhalte nach ausnahmslos auf Dinge, für welche auf der obersten Stufe das Interesse des Schülers geweckt sein mufs. Man wird aber einwenden dürfen, dafs es bei der bescheidenen Zeit, welche jetzt bei uns wie in Österreich auf diese Übersetzungsübungen verwendet werden darf, nicht geraten erscheint, ihre Schwierigkeiten über das Mafs des durchaus Notwendigen zu steigern. Mit der Fülle von Anmerkungen freilich, welche der Verf. hier bietet, möchte das Wagnis nicht zu kühn sein. Im allgemeinen zeigen sich die Schüler aber bis oben hin bei griechischen Schreibübungen so verlegen und ungeschickt, dafs man alles ängstlich vermeiden mufs, was verblüffend auf sie wirken könnte. Schwierigkeiten, welche ihnen aus dem Lateinischen lange vertraut sind, machen sie oft beim Übersetzen ins Griechische völlig kopflos, wenn man sie nicht von fernher darauf vorbereitet hat. So gern ich aber auch zugebe, dafs höchste Vorsicht hier geboten ist, so scheint mir doch das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Griechische innerhalb gewisser Grenzen sehr empfehlenswert. Freilich würde ich es auf mündliche Übungen beschränken, wo im Augenblick der Not die Hülfe des Lehrers bereit steht. Oder erklärt man nicht die griechische Syntax am besten, wenn man fortwährend auf die Übereinstimmungen mit dem Lateinischen oder auf die Abweichungen verweist? Ist dem aber so, so ist auch nichts natürlicher, als dafs man zur Einübung der Schwierigkeiten die zu übersetzenden Beispiele lateinisch formuliert. Ebenso empfiehlt es sich, bei der Durchnahme des deutsch diktierten Extemporales den gegebenen

Text, so oft darauf zurückgewiesen werden mufs, lateinisch darzubieten. Ich spreche nicht als Theoretiker, sondern sage damit nur, was ich nicht blofs in Prima, sondern schon in Obersekunda, ja oft schon in Untersekunda in den griechischen Stunden geübt und gethan habe, ohne dabei die Empfindung zu haben, als mutete ich den Schülern zu Schweres oder Unsympathisches zu. Im Gegenteil scheint es mir oft, als ob die griechische Syntax im Lichte der lateinischen einen Teil ihrer Schrecken verliere. Überdies mufs das Griechische dann klärend und befestigend auf das Lateinische zurückwirken. Man denke z. B. an *εἴθε* mit dem Optativ, an *εἰ* mit dem Optativ, an die iterativen Temporalsätze, an die indirekten Fragen, an die Konstruktion der Relativsätze, an die Oratio obliqua, an den freieren Gebrauch des Infinitivs im Griechischen, von welchem der Schüler so viel bei den lateinischen Dichtern und bei den späteren Prosaikern wiederfindet. Das Vergilische *Mihi vel tellus optem prius ima dehiscat* lehrt ihn das Homerische *Τότε μοι χάνοι εὐρεῖα χθών* verstehen. Und wenn ich von ihm übersetzt haben will *ἃ ἂν μὴ νεανίας ὢν μάθῃς, οὔποτε μαθήσῃ*, weshalb soll ich ihm nicht da lieber die lateinische Formulierung vorlegen: *Quae non didiceris adulescens, numquam disces?* Kommt mir bei der Einübung des Genetivs der Vers Menanders in den Sinn: *Δὶς ἐξαμαρτεῖν ταὐτὸν οὐκ ἀνδρὸς σοφοῦ*, so wäre es doch eine Schande, wenn ein Gymnasiast nicht gleich sehr gut das Lateinische verstände (*non est prudentis bis idem peccare*) und daraus für die Übersetzung ins Griechische Nutzen zöge. Anregend und belehrend sind die Übereinstimmungen, anregend und belehrend die Abweichungen beider Sprachen. Man vergleiche z. B. *Εἰ διέφθειρα τοὺς νέους, ἔφη ὁ Σωκράτης, αὐτὸς λέγω θανάτου ἄξιος γεγενῆσθαι* (*ipse confiteor capitis me poena dignum esse*); *εἴ τις ἔροιτό με, εἰ μᾶλλον βούλομαι ἀδικεῖν ἢ ἀδικεῖσθαι, μὰ Δί᾽ ἔγωγε ἂν ἑλοίμην τὸ ἀδικεῖσθαι* (*si quis quaerat ex me, utrum iniuria malim afficere an affici, malim equidem affici*); *τῷ Κύλωνι ἀνεῖλεν ὁ θεὸς καταλαβεῖν τὴν ἀκρόπολιν* (*ut — potiretur*); *οἱ τριάκοντα ἔπεισαν Λύσανδρον σφίσι βοηθεῖν* (*ut ipsis auxilio veniret*); *ὀλίγοι οὕτω κακοί, οἳ οὐκ ἂν βούλοιντο δοκεῖν ἀρετῆς μετέχειν* (*pauci tam sunt pravi, qui nolint virtutis videri participes*); *οὐκ ἔφασαν οἱ Λακεδαιμόνιοι ἐπὶ τούτοις εἰρήνην ποιήσεσθαι* (*recusabant his condicionibus pacem facere*); *ὁ ἑαυτοῦ κρατῶν ἀξιώτατος ἐδόκει τῷ Σωκράτει βασιλεῦσαι* (*Socrati dignissimus videbatur, qui rex fieret*).

Was die Fülle der in diesem Buche gegebenen Anmerkungen betrifft, so ist sie allerdings sehr grofs. Das eben ist der Übelstand aller dieser Bücher. Sie versagen dem Schüler entweder die Hülfe, oder sie müssen sie ihm in zu hohem Mafse gewähren. Nur beim mündlichen Übersetzen ist es möglich, ihn in seinem erworbenen Vorrat von Wissen das für den vorliegenden Fall

Erforderliche finden zu lassen oder ihn auf analoge Erscheinungen zu verweisen. Um jenem natürlichen Mangel des gedruckten Buches abzuhelfen, verweisen andere Übungsbücher auf Stellen aus griechischen Schulschriftstellern, namentlich aus Xenophon. Das ist ein trauriger Notbehelf, und ich kann keinen Mangel dieses Buches darin erblicken, wenn es nur Verweisungen aut die Grammatiken von Curtius und Krüger enthält. Jene andern Citate haben nur dann einen Sinn, wenn eine zum Nachdenken anregende Analogie sich an der bezeichneten Stelle findet. Bieten sie aber, wie dies meist der Fall ist, ihm nur eine einzelne Wendung, die er einfach herüberzunehmen hat, so bereiten sie ihm nur eine verdriefslich stimmende Mühe und zerreifsen ihm seine Gedanken in einer viel ärgerlicheren Weise, als wenn er das betreffende Wort sich aus dem Lexikon selbst hätte holen müssen. — Zur Ergänzung der Anmerkungen bietet das Buch am Schlusse ein deutsch-griechisches und lateinisch-griechisches Wörterverzeichnis. Druck und Ausstattung sind vortrefflich.

Berlin. O. Weifsenfels.

Tycho Mommsen, Die Kunst des Übersetzens fremdsprachlicher Dichtungen ins Deutsche. — Mit einem Anhang: Über Shakespeare und Marlowe. Zweite, vermehrte Auflage. Frankfurt am Main, Carl Jügels Verlag (Moritz Abendroth), 1886. 138 S. mit Vorwort (3 u. 4). 3 M.

Das vorliegende Werk ist die zweite Auflage der im Jahre 1858 zum ersten Male herausgegebenen „Übersetzungskunst“ Tycho Mommsens. Es erscheint in unveränderter Gestalt und nur durch einen Nachtrag, Nachbildungen älterer und neuerer Dichtungsformen, und den im Programm des Eisenacher Realgymnasiums Ostern 1854 erschienenen Aufsatz über Shakespeare und Marlowe erweitert.

Nach der Vorrede soll die Schrift Spuren von Verstimmung tragen, als Produkt der Jahre ihrer Entstehung 1854/55, welche Mommsen die Zeit unserer tiefsten Schmach und Schande nennt. Es scheint fast so, als wolle der Hr. Verf. uns bange machen; denn in der That mufs man scharf hinsehen, um solche Spuren in derselben wirklich zu entdecken. Das Buch ist dazu viel zu frisch geschrieben, und wenn der Hr. Verf. sagt: „ob diese Dinge noch Beifall finden werden, mufs freilich erst die Folge lehren“, so dürfen wir die zuversichtliche Hoffnung aussprechen, dafs dies in der That der Fall sein werde, und dieselbe darauf gründen, dafs die Schrift ebensowohl durch ihren reichen Inhalt wie durch ihre fesselnde und anregende Form sich notwendig Freunde erwerben mufs.

Mit Recht weist der Verf. (S. 6) darauf hin, dafs es Thorheit sei, unsere Empfänglichkeit für das Fremde zu schelten und

etwa zu wähnen, man könne den politischen Sinn durch Unterdrückung der frei alles anerkennenden Kunst und Wissenschaft oder durch Hinlenkung auf einseitig nationale und unmittelbar praktische Interessen fördern. Der eigene nationale Weg ist eben das rücksichtslose Aufwärtsstreben in Wissenschaft und Kunst, und da heifst es nicht, das Fremde ausschliefsen, sondern es so in sich aufnehmen, dafs es in Fleisch und Blut übergeht und als eigene Schöpfung, in nationalem Geiste wiedergeboren, ans Tageslicht tritt.

Und was haben wir nicht alles diesen aus der Fremde in unser eigenes Besitztum aufgenommenen geistigen Schätzen zu danken! Eine Überschau, wie sie Mommsen hält, läfst dies in helles Licht treten.

An der Spitze steht Martin Luthers Bibelübersetzung, von der überhaupt erst unsere neuhochdeutsche Litteratur ihren Ursprung nahm. Wir gingen durch die Nachahmung französischer, spätlateinischer und italienischer Muster bei Opitz, dann der besseren französischen und einiger englischen bei Gottsched, Haller u. a. hindurch. Genialen Naturen gelang es dadurch, auf dem neu gewonnenen Boden so viel Wurzel zu fassen, dafs Lessing in der Theorie, Klopstock in der Praxis nach einigem Kampfe den französisch sein sollenden Geschmack besiegen konnten. Und auch dies gelang ihnen durch Ausgehen von fremden, wenn auch besseren Mustern, den Psalmen, den edelsten Werken der Griechen und Römer, den besten der Engländer. Das leuchtende Gestirn eines Shakespeare und der frische Born naiver Volkspoesie aller Zungen weckte und erzog die Kraft in dem Busen einiger tiefursprünglicher deutschen Seelen, dafs sie „wie leuchtende Riesen in selbsteigener Herrlichkeit“ über alle Fremdländerei hervorragten. Neue Keime senkten, aufser dem sich vertiefenden Studium der Antike, südromanische Sprache und Dichtung ein, insbesondere die italienische, wozu noch andere Pfropfreiser kamen, ein altdeutsches durch Uhland, ein neufranzösisches durch Chamisso, ein neuenglisches, an Byron angelehnt, durch Heine.

So rechtfertigt sich gewifs der Ausspruch des Verf.s, dafs eine gewisse Liebe und Empfänglichkeit für das Fremde, überhaupt für alle Blüte der Kunst notwendig sei, ein Ausspruch, den er übrigens noch durch Beispiele auch fremder Völker belegt.

Allerdings kommt es darauf an, „dafs das Fremde lebensfähig und bedeutender sei als das Eigene“ und dafs es ferner „uns nicht völlig übermanne, sondern dafs wir uns dasselbe unterwerfen, soweit es uns gleichartig ist“.

Die Aneignung des Fremden kann nun geschehen teils durch Aufnahme des fremden Originals, teils durch Nachbildung.

Von letzterer unterscheidet der Verf. drei Arten. Eine stillose Übersetzung nennt er es, wenn der fremde Inhalt zwar

ziemlich getreu, aber entweder ohne die Form der Dichtung oder doch nicht in gleicher oder analoger wiedergegeben ist, eine Originaldichtung in fremdem Stil, wenn ein deutscher Inhalt in fremder, noch nicht eingebürgerter Form dargestellt ist, eine strenge oder stilhafte Übersetzung, wenn Form und Inhalt möglichst getreu und doch schön und verständlich übertragen wird.

Dabei wird die wichtige Frage aufgeworfen, ob man denn überhaupt übersetzen könne, und bedeutungsvoll darauf hingewiesen, wie kein Wort das Wort, kein Satz den Satz, vor allem aber kein Bild das Bild, kein Gefühl das Gefühl, kein Witz den Witz, ja kaum ein einziger Gedanke den Gedanken vollkommen decke. Sehr anziehend und lehrreich sind die Beispiele, wo schon bei Worten, die ihrem Inhalte nach sich decken, die daran geknüpften Empfindungen und die daneben erweiterten Anklänge verschieden sind, wie dies u. a. an father, père und Vater gezeigt wird. Es liegt der Grund dieser Erscheinung im Wesen der Apperzeption, die, ja schon bei den einzelnen Individuen verschiedenartig gestaltet, bei den Völkerindividuen naturgemäfs noch gröfsere Abweichungen aufzeigen mufs. Und wie viel mehr mufs eine solche Inhaltsverschiedenheit bei den Worten der nationalen Dichtersprache hervortreten! Endlich giebt es gar Begriffe, die nur national und daher unübersetzbar sind. Als solche werden aufgeführt das schwedische midja, das französische mon brave, das griechische καλοκἀγαθός, das römische virtus, fides, religio. Wir möchten noch hinzufügen das italienische geniale, das englische gentleman. Eine auch nur für eine einzelne Stelle ausreichende Übersetzung solcher Begriffe zu geben möchte oft ebenso schwer sein, wie wenn wir das deutsche „Gemüt" und „gemütlich" übersetzen wollten. Wahrhaft geniale Übersetzer haben hier auf den Wortsinn Verzicht geleistet, um den Eindruck des Ganzen wiederzugeben. Für den Übersetzer gelten noch heut wie immer die trefflichen Worte, welche Theodor Heyse in seiner Katull-Übersetzung ausspricht: „Das Wort läfst sich nicht ungestraft mifsbrauchen: es ist ein Mann und wächst wohl eben darum vielen über den Kopf, weil es immer schwerer wird, ein Mann zu werden. Niemand zwingt es, der sich selbst nicht besitzt, wie keiner befehlen darf, der nicht gehorchen lernte", und wenn er von seiner Thätigkeit sagt: „Durch das Mittel seines (des Dichters) Wortes ging ich lauschend und sinnend mehr und mehr in Wesen und Wollen des Schreibenden hinein, verwandelte mich gleichsam in ihn und versuchte nunmehr, von dem inneren Quell- und Lebenspunkte seiner geistigen Eigenheit und seines Sprachcharakters mich wieder zurückwendend, bis an die einzelnen äufserlichsten Enden seiner Schrift wie vom Kern zur Schale vorzudringen" u. s. w., so haben wir wohl die Thätigkeit eines Übersetzers treffend gekennzeichnet.

Der Nutzen, den die alten unvollkommenen Übersetzungen trotz ihrer Mängel gestiftet haben, wird von Mommsen gebührend gewürdigt, wogegen die stillosen Übertragungen in einer dem Zeitgeschmack angepafsten poetischen Form, zu der man auch wohl zusetzte oder wovon man nach Gutdünken auch wegliefs — die einzige Art, welche die Franzosen kennen — zurückgewiesen wird. Mit Recht! Denn eine farblose Übersetzung kann wenigstens ein ungefähres Bild von einem Gedicht geben, während falsche Farben es verwirren.

Sehr treffend ist das Urteil über die Pedanterie derer, welche Originaldichtungen im Stil der Fremde aus dem Grunde verwerfen, weil die Formen uns nicht, wie etwa die Nibelungenstrophe u. a., natürlich seien: „als ob die Gelehrten zu bestimmen hätten, was uns natürlich sei, und als ob der Deutsche Orangen und Feigen nicht essen sollte, weil sie bei ihm nicht wachsen“.

Der Erfolg steht der stilhaften Übersetzung keineswegs immer zur Seite, und doch haben sich ihr die edelsten Kräfte, wie Ramler, Vofs, Herder, A. W. Schlegel, W. von Humboldt, gewidmet, von deren Übersetzungen mindestens vieles nicht populär wurde. Aber der Gedanke ist richtig, wie sehr auch die geistige Physiognomie des fremden Dichters die Züge unter der Hand des deutschen Nachbildners verändern mag. Der unwiderleglichste Beweis für die Lebensfähigkeit dieses Strebens sind der Vossische Homer und der Schlegel-Tiecksche Shakespeare. Ein solcher Erfolg ist freilich nur da möglich, wo der Wille vorhanden ist, eine deutsche Dichtung zu schaffen, die an sich schön und verständlich sei.

Es folgt eine interessante Beleuchtung der hervorragendsten Bestrebungen dieser Art, in der die Verdienste A. W. Schlegels besonders gewürdigt werden, während Vossens Mangel an Grazie in den späteren Übersetzungen hervorgehoben wird.

Treffend wird bemerkt, dafs das Verständnis der Übersetzungen erleichtert und die Aufnahme gesichert wurde, wenn bereits originale Geister sich des fremden Stiles für eigene Schöpfungen bedient hatten, wie u. a. Klopstock mit seinen Oden Ramlers Horaz vorbereitete.

Aus dem reichen Material, welches hier beigebracht wird und eine Überschau gestattet über den Erwerb, den unsere Litteratur solchen Bestrebungen verdankt, heben wir nur die pikante Bemerkung hervor, dafs ein Naturgesetz die Nachbildung auf die indogermanischen Schwestersprachen zu beschränken scheint, während uns die abscheulichen Laute und Mafse des semitischen Stammes nicht zusagen.

Die folgenden Ausführungen betreffen speziell die Schwierigkeiten, welche sich einer künstlerischen Übertragung in den Weg stellen.

Da sind es zunächst die zeitlichen Voraussetzungen, welche oft mit der ganzen Weltanschauung des Zeitalters zusammenhängen, die selbst erst der Vermittelung bedarf. Wir möchten diesen die nationalen an die Seite stellen. Man denke an Calderons standhaften Prinzen, an Shakespeares Heinrich V. u. a.

Ein Unterschied der Zugänglichkeit besteht auch je nach den Dichtungsarten. Selbstverständlich läfst sich alles, was durch den Stoff selbst fesselt, leichter übertragen als das, was aus der Tiefe des Gemüts hervorquillt, die epische also leichter als die lyrische Poesie, die komische Muse erweist sich viel spröder als die ernste; Ironie und epigrammatischer Wortwitz sind fast unübertragbar. Wenn der Verf. hier über Schillers Lyrik (S. 21) urteilt: „freilich war auch in Schiller die Mischung von Kantischer Gedankentiefe, Rhetorik und süfser Melodie der Rede so seltsam individuell, dafs kaum ein Deutscher sie begreift," so ist der Ausdruck mindestens keck. Verstanden wenigstens wird Schillers Lyrik auch in England, und vom Auslande wohl dort am meisten; wir dürfen aus eigener Wahrnehmung konstatieren, dafs auch in Italien das Verständnis für die Gedankenlyrik des grofsen Dichters sich Bahn zu brechen beginnt.

Der Verfasser wendet sich nunmehr zu den Schwierigkeiten, welche die Sprache selbst bietet. Die geringsten verursachen nach seinem Urteil das Dänische, das Holländische und Schwedische. In Bezug auf das Schwedische möchten wir bemerken, dafs der Reichtum der volltönenden Vokale bei der Ähnlichkeit der Wortstämme oft ungeahnte Schwierigkeiten dem Übersetzer in den Weg legt, bisweilen mehr als eine Sprache, wo keine solche enge Verwandtschaft besteht. Schon der Anfang der Frithiofs Saga: „Der växte uti Hildings gård
Tvo plantor under fostrarns vård.
Ej Norden förr sett två so sköna,
De växte herrligt i det gröna"
bietet mit seinen herrlich klingenden Reimen sköna, gröna einen Beleg, wie schwer es dem Übersetzer fallen mufs, bei der Möglichkeit alles andere wörtlich zu übertragen, einen ähnlichen den Charakter des Verses entsprechenden Reim einzusetzen. Auch der angehängte Artikel (Nord-en, der Nord) ist unmittelbarer wörtlicher Übertragung hinderlich.

Aufserst treffend sind die Bemerkungen über die englische Sprache. Nicht die lexikalische und phraseologische Fülle derselben macht die Hauptschwierigkeit aus, sondern die lautliche Gedrängtheit, welche in ein Zeitmafs viel mehr Begriffe einschliefsen läfst, als es bei uns oder den nordischen Völkern der Fall ist.

Der Übersetzer mufs hier aufgeben und zwar vom Inhalt, um den Totaleindruck wieder zu erwecken. Die wortgetreue Übersetzung, die etwa noch dazu durch Abstofsen von Endsilben der Binde- und Fügewörter zustande kommt, liefert oft geradezu

ein Zerrbild. Die angeführten Beispiele aus Shakespeare zeigen auch hier Schlegels feinen Takt gegenüber der obotritischen Derbheit Vossens. So übersetzt Vofs die Stelle des Monologs der Julia (Romeo und Julia III 2):

Come, civil Night,
Thou sober-suited matron, all in black,
Komm, hehre Nacht,
In ehrbarem Matronenschmuck, ganz schwarz.

Schlegel aber giebt unter Aufgeben wortgetreuer Übertragung die Schönheit des Originals viel besser wieder, wenn er sagt:

Komm, ernste Nacht, du züchtig stille Frau,
Ganz angethan mit Schwarz.

Wenn Byron von seiner Muttersprache sagt:

Our harsh northern whistling, granting, guttural,
Which we're obliged to spit and spout and mutter all,

so giebt die Richtigkeit dieses harten Wortes Mommsen wohl dem Italienischen gegenüber zu, nicht aber dem Deutschen gegenüber. Dieses nennt er sogar bei weitem härter und steifer als das Englische. Wir können ihm im allgemeinen nicht Unrecht geben, aber den Hinweis nicht unterdrücken, dafs ein gewaltiger Unterschied der Aussprache gerade innerhalb des englischen Sprachgebiets besteht. So z. B. streift die Aussprache des Englischen, wie man sie in London oft aus gebildetem Munde hört, geradezu an die Grenze des für das Ohr Erträglichen, während dieselben Worte von gebildeten Amerikanern, insbesondere von weiblichem Munde, gesprochen, nicht selten einen ungemein sinnlichen Wohllaut atmen. Das liegt daran, dafs der Amerikaner, indem er nach seiner eigenen Behauptung „more distinctly" spricht, die reinen Laute mehr zur Geltung bringt. Von dem relativen Wohllaut der englischen Sprache kann man sich am besten überzeugen, wenn man ein Lied in englischer Sprache singen hört. Zwar ist dem Engländer selbst die Gabe der Musik nur spärlich zugeteilt; desto reichlicher ist sie aber dem keltischen Stamme zuteil geworden; auch die Neger Amerikas singen oft vortrefflich. Man wird finden, dafs insbesondere für weiche Stimmungen das Englische sich vortrefflich eignet. Wenn Mommsen urteilt, dafs inmitten der Menge gebrochener und gequetschter Laute die einzeln hervortretenden vollen Laute, wie das reine *a*, um so mehr Effekt machen, so müssen wir nur bedauern, dafs auch dieses sich im Laufe der Zeit in vielen Gegenden Englands zu verdunkeln beginnt.

Eine fernere Schwierigkeit sieht Mommsen mit Recht in dem Vorwalten des stumpfen Versausganges und Reimes, der von dem monosyllabischen Charakter der Sprache unzertrennlich ist. Er erinnert an die komische Wirkung des aus zwei Wörtern zusammengesetzten Reimes, wie forgot it, not it; do so, grew so u. ä. Während der weibliche Reim unserer Sprache durchaus angemessen ist, kann der Engländer eher den gleitenden Reim des

verso sdrucciolo der Italiener (mérito, pretérito; miràcolo, spettàcolo) in Anwendung bringen, wie infinity, divinity; slavery, bravery u. a. Auch wir können durch stumpfe Reime treffliche Wirkungen hervorbringen, wie Goethes unübertreffliches Lied „Füllest wieder Busch und Thal“ zeigt, doch ist es ein geradezu unerträglicher Zwang, an dieselben gebunden zu sein. Der Übersetzer mufs also auch hier aufgeben und weibliche Reime im Wechsel mit männlichen eintreten lassen.

Zu den lautlichen Schwierigkeiten treten die eigentlich sprachlichen. Die Möglichkeit, das Relativum fortzulassen, die freiere Bildung von Partizipialkonstruktionen u. a. verursachen auch syntaktisch eine lautliche Gedrängtheit, der wir vergebens nachzukommen streben. Dies ist wohl ein Hauptgrund, warum u. a. Byrons Child Harold sich noch durch keine Übersetzung bezw. Nachbildung hat Popularität verschaffen können. Eine freie Nachbildung, etwa wie sie durch Herder beim Cid unternommen ist, würde das Werk, welches jeden Kenner im Original entzückt, auch uns zugänglich machen.

Als Erwerb vom Englischen bezeichnet Mommsen u. a. den Blankvers, sein eigentliches Besitztum, den wir erst von ihm entnommen, dann, namentlich durch Schiller, selbständig gestaltet, und dem wir durch mehr klingende Ausgänge eine gröfsere Weichheit gegeben haben.

Wie das Englische werden nun auch die romanischen Sprachen vom Verfasser einer Besprechung unterzogen. Während das Englische uns oft nötigt, weniger zu sagen als das Original, gilt es im Französischen eher, leere Räume zu füllen. Überhaupt bietet diese Sprache dem Übersetzer verhältnismäfsig die wenigsten Schwierigkeiten, da die Mischung von stumpfen und klingenden Endungen dem Deutschen ähnlich, die Zahl der Formwörter und die Vielsilbigkeit der Reime gröfser ist. Der „leichtfüfsigen Eile“, welche den Charakter des französischen Verses ausmacht, werden wir jedoch wohl nie nachkommen, und das Anspringende und Anstürmende, die leidenschaftliche und doch behende Wildheit des französischen Alexandriners wird der unsere nie erreichen. Der Verfasser leitet diese Eigenschaften daraus her, dafs Wort- und Versaccent nicht immer, namentlich am Anfang und nach dem Einschnitt nicht, zusammenfallen. Er ist daher der Meinung, dafs der Übersetzer sich eine gleiche Freiheit nehmen müsse, und weist eine ähnliche Licenz an zwei Beispielen Freiligraths nach, der allerdings das Wüstenrofs aus Alexandria vortrefflich zu regieren verstand. Auch die Übersetzung des Adieu à Marseille von Lamartine, die von dem Verf. beigegeben ist, weist diese und noch andere Freiheiten, wie Zulassung des Hiatus, auf. Wir müssen gestehen, dafs wir uns trotz aller Gründe der Theorie in der Praxis nicht damit befreunden können. Wir erlauben uns folgende Bemerkungen. Zwischen den beiden angeführten Versen Freiligraths:

„Tragt mich ins Zelt hinaus samt meiner Ottomane“

und

„Östlichen Ländern sich in Fürstensätteln wiegt“,

besteht ein Unterschied. Das im ersten Verse betonte „mich“ ist ein selbständiges Fürwort, noch dazu ein mindestens halbbetontes: bei der zweiten versbetonten Silbe „lich“ ist dies nicht der Fall. Letzteres empfinden wir daher immer als befremdend, ersteres nicht. Allerdings kennen wir auch bei unseren grofsen Dichtern Widerspruch zwischen Wort- und Versaccent, aber wir empfinden ihn ganz anders als der Franzose, dessen Wortaccent überhaupt nicht so scharf ausgeprägt ist, wie der deutsche, und der die Silben nur zählt, nicht mifst. Gelegentlich nehmen wir wohl eine unbetonte Silbe bei Versbebungen hin, namentlich wenn sie ein selbständiges Wort bildet. So z. B. bei Schiller:

„Scheu in des Gebirges Klüften“,

oder bei Platen:

„Und am Ufer des Busento“.

Wir würden aber zurückschrecken, wenn Schiller die zweite Zeile seines „Tauchers“ iambisch gemessen und etwa geschrieben hätte:

„tauchen in diesen Schlund“.

Etwas ganz anderes ist es mit betonten und langen Silben in der Verssenkung. Hier empfinden wir das Retardierende der Wirkung angenehm, wie bei Uhland:

„Dafs statt der goldnen Lieder
Ein Blutstrahl hoch aufspringt“.

Diese Freiheiten zur Regel machen wollen, würde, meinen wir, unserem ziemlich scharf ausgeprägten rhythmischen Gefühl widerstreben. Jedenfalls bedürfte es erst einer langen Gewöhnung, ehe wir darin einen wirklichen Erwerb erblicken dürften.

Auch die Zulassung des Hiatus ist mindestens bedenklich, und es darf mit Mommsen kaum gehofft werden, dafs wir mit derselben unserer rauhen Sprache etwas von der Weichheit ihrer romanischen Schwestern geben könnten.

Das Italienische nennt Mommsen eine geistig wie körperlich viel vollkommnere Sprache wie das Französische. Es hat eine ähnliche grammatische Bildsamkeit wie das Deutsche, ist ihm aber in mancher Hinsicht überlegen. Obenan steht die Anwendung von liebkosenden Verkleinerungs- und herabsetzenden oder gar schmähenden Vergröfserungsworten. Charakteristisch antwortet eine Neapolitanerin auf die Frage, wie grofs ihre Fische seien, mit entsprechender Handbewegung: „Tantucce, tantille, tante e tantone“. Dafs durch diese Suffixe, insbesondere durch die so häufig angehängten ino und ello, die im Volksmunde bisweilen

sogar verbunden erscheinen, die gereimte Improvisation unendlich erleichtert wird, liegt auf der Hand. Lexikalischer Reichtum, Freiheit in der Wortstellung und im Weglassen von Artikeln und Fürwörtern, die Möglichkeit Präpositionen und Artikel zu verschmelzen, der Gebrauch kürzerer Formen neben längeren (mar für mare, amar für amare u. a.), das sind Eigenschaften, die in Verbindung mit den leicht verwendbaren Partizipialkonstruktionen der Sprache einen Grad der Kürze sichern, der den Übersetzer zur Aufbietung aller Kräfte zwingt. Als Muster wird Goethes Übersetzung der berühmten Ode Manzonis auf Napoleons Todestag aufgeführt. Um den Inhalt wiederzugeben, mufste hier der Reim aufgegeben werden. Gelingt die Wiedergabe des Inhalts nun auch wohl allenfalls weniger genialen Übersetzern, so müssen wir, was die Form anbetrifft, immer Schüler bleiben. Aber gerade indem wir hier in die Schule gingen, haben wir die herrlichsten Früchte geerntet. Diesem Studium verdanken viele Schöpfungen Goethes ihren Wohllaut, und in den Übersetzungen von Schlegel und Gries, in den Dichtungen E. Schulzes, Platens, Geibels erkennen wir mit Staunen, welche Zierden der Sprache abgelauscht sind.

Von der Freiheit der Recitation, welche im iambischen Rhythmus Trochäen zur Geltung bringt und also vortragen läfst:

Cánto l'ármi pĭĕtōsĕ ĕ il Cápitáno

statt: Cantó l'armí pietos e'l Cápitáno,

meint nun Mommsen, könnten auch **wir** Gebrauch machen. Ja, das könnten wir schon, wenn sich nur nicht für uns der Rhythmus sofort veränderte! Z. B. in der angeführten Goetheschen Übersetzung:

„Stunde des Schreckensmannes" und

„Fufsstapfen, Menschenfufses"

empfinden wir den Rhythmus nicht mehr als iambisch, hören auch nicht, wie Mommsen meint, etwa Trochäen, sondern Daktylen, während bei dem beweglicheren italienischen Vortrag der ursprüngliche Rhythmus nicht verdunkelt wird. In Bezug auf die weiter angeführten Goetheschen Verse:

„Läbt sich die liebe Sonne nicht" und

„Lockt dich der tiefe Himmel nicht"

verweisen wir auf das eben bei Gelegenheit der Übersetzung aus dem Französischen Gesagte.

In ähnlicher Weise werden sodann das Spanische, endlich auch die antiken Sprachen auf ihre Übersetzungsfähigkeit geprüft und die Erwerbungen, die wir bei ihnen gemacht, überschaut.

Diese sind aber in der That sehr grofs. Der Deutsche, dessen Sprache an glücklicher Naturanlage von manchen Nachbarinnen übertroffen wird, erlangte sie durch **Fleifs und Liebe**. Den Gewinn für seine Sprache fafst Mommsen (S. 60) in den Worten

zusammen: „So ist sie freilich zu einem Grade des Reichtums, der Energie, der Bildsamkeit (im Gehen wachsen die Kräfte) und selbst des Wohllauts gekommen, wie ihn keine der lebenden Sprachen erreicht hat, und trägt, wie keine andere, ein universalistisches Gepräge, auf welche das Herz Europas stolz sein kann, das nicht umsonst in die Mitte der civilisierten Welt gesetzt ist". Er knüpft daran die Mahnung (S. 65): „Übersetzen wir recht viele Geister in unsern Geist!" und spricht uns so recht aus der Seele, wenn er sagt: „Vergessen wir nicht, dafs die Sprachbildung der eine Grundpfeiler des ganzen Erziehungsgebäudes ist, welchem an Umfang und Kraft wohl nur der echter Frömmigkeit gleichkommen dürfte."

Auch für zukünftige Gestaltung unseres höheren Schulwesens werden Folgerungen aus dem Inhalt der Schrift gezogen, und es wird die wichtige, auch jetzt wieder in Flufs gekommene Frage aufgeworfen, ob man die Unterrichtsweise in den klassischen Sprachen soweit vervollkommnen und sich aller wirklich nutzlosen Gelehrtheit soweit entschlagen könnte, dafs auch auf dem Gelehrten-Gymnasium ordentlicher Platz für zwei neuere Sprachen gewonnen würde; und ob anderseits eine Beschränkung im Ziel des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auf dem Realgymnasium hier auch den alten Sprachen bis zu einem gewissen Grade Raum verschaffen könnte. Zur Beherzigung teilen wir auch noch folgendes Wort des so warm für Sprachbildung eintretenden Verfassers mit: „Das Schreiben und Sprechen der fremden Zungen sollte hier wie dort nur Mittel zum sicheren Verständnis, nie Selbstzweck sein; eine gute Fertigkeit im Verstehen, Lust und Liebe zum freiwilligen Lesen ausländischer Schriftsteller ist das Hauptziel."

Wir haben versucht, von dem reichen Gedankeninhalt des Buches wenigstens einiges dem Leser zu vermitteln. Ganz geschwiegen haben wir aber bisher von den meisterhaften Übersetzungen des Verfassers, die dem Buche beigegeben sind. Wir heben von ihnen als besonders gelungen hervor das im Text auf S. 28 enthaltene venetianische Lied Byrons: „So we'll go no more a roving"; ferner auf S. 79 das bekannte „Good Night" desselben Dichters aus Child Harold. Weniger befriedigt uns Lamartines Abschied von Marseille (S. 71 ff.), wo alle jene oben erwähnten Freiheiten angewendet werden: der Hiatus, wie „nein, weinend lasse ich im Schofse eines Thales" und die Anwendung unbetonter Silben in der Vershebung, wie:

„Lesen in meinem Aug, denken, was ich gedacht",

„Freunde verborgner Art"

„Haben sie nicht bei uns" u. a.

Dafs italienische Volkslieder ebenso wie Berangersche Chansons unübersetzbar sind, dürfte einleuchten; mindestens wird ein anderer Duft diesen farbigen Blüten des Südens verliehen. Es erinnert mich eine derartige Übersetzung immer an den Eindruck, den ich empfing, als ich neapolitanische Volkssänger unser „Mufs i denn, mufs i denn zum Städtle hinaus“ mit deutschem Texte, den ihnen wahrscheinlich reisende Künstler beigebracht hatten, singen hörte. Melodie und Worte waren dieselben wie in Deutschland, jedoch das Ganze war ein anderes Ding. Aber, wenn es uns auch ähnlich mit Mommsens Übersetzungen solcher Lieder ergeht, in ihrer Art können sie kaum übertroffen werden. Übrigens erinnere ich mich den Anfang des reizenden Liedchens „la Carolina“, den Mommsen so giebt:

„aggio visto na figliola,
ch'è na cosa assai cianciosa,
bell' acconcia“ u. s. w.,

in Neapel vor langer Zeit (jetzt hört man das Lied kaum mehr) einfacher und, wie mir scheint, dem Sinne angemessener gehört zu haben:

„aggio visto na figliola
bell' assaje e graziosa,
tutt' accioncia“ u. s. w.

Es ist ebensowohl ein wissenschaftlicher Erwerb, den wir aus dem Buche mitnehmen, wie ein künstlerischer Genufs, so dafs gewifs jeder, der sich in die Lektüre vertieft, dasselbe mit warmem Dankgefühl für den Verfasser aus der Hand legen wird.

Charlottenburg. Ferdinand Schultz.

---

1) C. Blasendorff, Das Fremdwörterunwesen und die Pflichten der höheren Schulen im Kampfe gegen dasselbe. Berlin, Carl Habel, 1886. 36 S. 1 M.

2) C. Blasendorff, Verdeutschungswörterbuch für Schule und Haus. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 80 S. 60 Pf.

Verf. hatte seine Ansichten und Wünsche hinsichtlich des Gebrauches der Fremdwörter vor einer Versammlung der Lehrer an den höheren Schulen Pommerns vorgetragen. Die lebhafte Aufmerksamkeit, welche dieser Vortrag seiner Zeit hervorrief, bewies, dafs mit demselben ein Punkt von nicht untergeordneter Bedeutung berührt war. Eine Stellungnahme auch der höheren Schulen gegenüber dem Fremdwörterunwesen in weiteren Kreisen anzuregen, bildet den Zweck der Veröffentlichung dieser Schrift. Sie ist wohl geeignet, den Lehrer von der Wichtigkeit des Gegenstandes und der Notwendigkeit der Abwehr gegen ein herrschendes Übel zu überzeugen.

Zunächst giebt der Verf. einen Überblick über das, was seit 1870/71 zur Reinigung unserer Muttersprache auf verschiedenen Gebieten des öffentlichen Lebens geschehen oder erstrebt ist. Trotz aller Bemühungen blüht das Unwesen, wie gezeigt wird, in der ganzen Presse, im geschäftlichen Verkehr, im Verwaltungswesen, ja sogar auf der Kanzel weiter fort. Bemerkenswert ist z. B., daſs viele gute deutsche Eigenschaftswörter in den Zeitungen durch beliebte Verbindungen wie in eminentem Sinne, rapides Steigen, enormer Zulauf, civile Preise, sanguinische Hoffnung u. a. so gut wie ganz verdrängt sind, und es scheint an der Zeit, der Sache eine ernstere Aufmerksamkeit zu schenken, als bisher geschehen ist.

Es ist nicht ungerecht, wenn Verf. einen Teil der Schuld an dem gedachten Übel den höheren Schulen beimiſst, aus welchen Beamte, Abgeordnete, Zeitungsschreiber u. a. hervorgehen. Daſs die Sache von den Schulen mit einer gewissen Sorglosigkeit behandelt wird, zeigt sich schon darin, daſs sie noch nie ein Beratungsgegenstand auf den Direktorenversammlungen gewesen ist. Schmids Encyklopädie widmet den Fremdwörtern keinen Aufsatz, in einzelnen Artikeln der Encyklopädie finden sich die Fremdwörter geradezu gehäuft. Bücher, welche für die Vorbereitung des Lehrers auf den deutschen Unterricht bestimmt sind, enthalten solchen Ballast mehr als man denken sollte; ja selbst die Bücher, welche der Schüler täglich gebraucht, verleiten zur Anwendung überflüssiger Fremdwörter. Die zahlreichen Belege, welche Verf. giebt (zum Teil aus weit verbreiteten und mit Recht geschätzten Schulbüchern zusammengestellt), wirken hier und da geradezu überraschend.

Wohl haben einzelne Behörden durch ihr Beispiel anregend gewirkt, manche Jahresberichte befleiſsigen sich unverkennbar deutscher Ausdrücke; auch in Österreich regt es sich; aber wir sind noch weit davon entfernt, daſs der Kampf für den einheimischen Ausdruck ein allgemeiner sei. Bequemlichkeit, Geringschätzung oder überhaupt falsche Auffassung solcher Bestrebungen stehen hindernd im Wege, mancher wird sogar zum Gegner der guten Sache in der Befürchtung, daſs nun jedes Fremdwort getilgt werden solle. Treffend stellt der Verf. als Grundsatz auf: man solle den Fremdwörtern nicht allen Zutritt versperren, ihn aber möglichst beschränken und nur in Fällen gestatten, wo irgend ein Bedürfnis ihn rechtfertige.

Desselben Verf.s Verdeutschungswörterbuch für Schule und Haus bietet in seiner auf das Notwendigste beschränkten Auswahl ein willkommenes Hilfsmittel allen, welche mit der Entfernung der Eindringlinge aus unserer Muttersprache Ernst machen wollen. Daſs wir erst wieder lernen müssen, reines Deutsch zu sprechen und zu schreiben, empfindet jeder, welcher es versucht. Dabei ist ein Nachschlagebuch, welches den besten deutschen Ausdruck

für den gewohnten fremden bietet, nicht zu entbehren. Es läfst sich erwarten, dafs das kleine Handbüchlein bei der geschickten Auswahl aus der Masse fremder Wörter, seinem knappen Umfange und billigen Preise bald beliebt werden wird.

Pyritz. G. Marseille.

---

1) B. Schmitz, Deutsch-französische Phraseologie. 7. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1887. VII u. 179 S. brosch. 2 M, geb. 2,50 M.

Die 7. Auflage ist ein unveränderter Abdruck der sechsten. Das Buch ist ein längst als vortrefflich anerkanntes Hülfsmittel zur Erlernung der schwierigen französischen Phraseologie und kann nicht angelegentlich genug empfohlen werden zur Benutzung in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, namentlich der Realgymnasien, wie es überhaupt jedem, welcher die französische Sprache zu schriftlichem oder mündlichem Gebrauche erlernen will, treffliche Dienste leisten wird. Trotz seines geringen Umfanges birgt es eine Fülle von wissenswerten Redewendungen in übersichtlicher Form. Der erste Teil, A. Phraseologie, umfafst eine grammatische Abteilung (Gallizismen mit den gebräuchlichsten Zeitwörtern, das Verbum in den verschiedensten Verbindungen, Wendungen mit dem Infinitiv, dem Participium, Substantiva, Adjektiva, Pronomina u. s. w.) und eine rhetorische (anknüpfende und überleitende Redewendungen, Vergleichungen, Bilder, ironische Ausdrücke, Gallizismen mit doppelter Bedeutung, biblische, lateinische Redensarten, Sprichwörter, Briefstil, Gesprächsweisen u. s. w.). Vielfach verweist Verf. auf seine französische Grammatik, gelegentlich ist zur Erklärung das Lateinische und das Altfranzösische herangezogen, auch hier und da eine Ansicht der Akademie besprochen oder eine Belegstelle aus einem bekannten Schriftsteller beigefügt. Aufgefallen ist mir S. 12 die schiefe Erklärung von mettre. Es ist allerdings das lateinische mittere. Dieses aber heifst ursprünglich nicht gehen lassen, schicken, sondern werfen und ist nicht als faktitiv von meo zu erklären, wie es z. B. Freund im Wörterbuche thut, sondern ist mit Abfall des anlautenden s (vgl. S. 9 faillir, falloir zu deutsch fallen, griechisch noch σφάλλω) entstanden aus smittere, vgl. gothisch smeita, ahd. smizu, mhd. smize, nhd. schmeifse, dazu auch schmettern und seine Nebenform schmittern, sodafs aus Wendungen wie tela, pila, lapides, fulmina mittere, alqm de ponte pronum mittere, se mittere saxo ab alto erst solche wie legatos, nuntios mittere als Übertragungen abzuleiten sind. Die Wörterbücher, auch Diez, Etymol. Wörterb. der roman. Spr. I^{3} S. 275, drehen das Verhältnis irrig um. Diese ursprüngliche Bedeutung des Werfens hat mettre beibehalten und ist im weitesten Umfange verwendet worden = setzen, legen. Littré fühlt dies richtig heraus, wenn er sagt: mettre, venant de mittere, a toujours conservé un sens de mouvement, soit matériel: mettre une

lettre à la poste, soit intellectuel: mettre en colère. Weit seltener findet es sich in der Bedeutung schicken, wohl weil man im volkstümlichen Latein Galliens mittere in dieser übertragenen Bedeutung weniger gebrauchte, z. B. chanson de Roland 1821: si met cent cumpaignuns, 2238: que Deus mist en sun num, ferner mes = missus, dazu message, messager. Später ging diese Bedeutung in der Sprache verloren, klingt aber noch nfr. an in Verbindungen von mettre mit Personen, z. B. bei Littré: on me mit dans une belle chambre, mettre un enfant en nourrice, au collège, en apprentissage, und hat sich deutlich erhalten in der Zusammensetzung transmettre. Für den Begriff schicken trat schon früh, mettre verdrängend, envoyer ein, entwickelt übrigens unmittelbar aus dem Verbum inviare, nicht erst aus en und voie auf romanischem Boden entstanden. — S. 79 oui, altfr. oïl, ist nicht aus der lateinischen Redensart hoc illud (sc. est) erwachsen, sondern nach Tobler (und Jac. Grimm, der aber das o falsch aus dem deutschen jâ, oc aus jâ ih deutete) zu erklären aus hoc ille. Es trat zunächst nur überall da ein, wo das Subjekt ein Pronomen der dritten Person war, = ja er, sie, es, ja sie (Plur.), erst später wurde es allgemein für alle Personen verwendet; altfr. kommen für die andern Personen noch vor oje = hoc ego, mhd. ja ich, Gegensatz naje von G. Paris nachgewiesen, auch o nos, o vos gelegentlich, während sich o tu, o elle nicht nachweisen lassen. Vgl. jetzt auch Ad. Tobler, Vermischte Beiträge zur französischen Grammatik, Leipzig, S. Hirzel 1886, S. 2. — Der zweite Teil, von S. 137 an, B. Vocabulaire systématique, enthält für reifere Schüler mit nur gelegentlicher Angabe des Deutschen den Wortschatz sachlich geordnet (Natur, häusliches Leben, Seele, bürgerliches Leben, Künste und Wissenschaften, zum Schlufs der deutsch-französische Krieg). — Die Anordnung ist für die deutschen wie für die dem Franzosen eigentümlichen Redewendungen dieselbe, das Deutsche steht überall voran. Dies erleichtert demjenigen, welcher sich mit dem Buche vertraut gemacht hat, das gelegentliche Aufsuchen, denn ein eigentliches Nachschlagewerk hat Verf. nicht zu liefern beabsichtigt, wie auch bei aller Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des Inhaltes selbstverständlich dem einzelnen Studierenden für seinen Gebrauch manches nachzutragen übrig bleibt. Verf. empfiehlt hierzu in seiner Encyklopädie S. 330, 2. Aufl. T. III S. 66 die Anlegung eines „phraseologischen Cahiers“, sowie sich ja auch der Gymnasialprimaner, namentlich zum Gebrauche für seine lateinischen Aufsätze, einer selbstgefertigten Phrasensammlung aus Cicero und Cäsar zu bedienen pflegt. — Die Ausstattung des Buches durch die Langenscheidtsche Verlagshandlung ist trotz des geringen Preises gefällig, die Drucklegung tadellos. Die Orthographie ist die der Akademie, nur steht neben dem A als Präposition überall der accent grave.

2) H. Hädicke, Vocabulaire français für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig, Teubner, 1887. VIII u. 122 S.

Dieses Vocabulaire ist ursprünglich für die drei oberen Gymnasialklassen geschrieben worden und unterscheidet sich dadurch von ähnlichen Werken, wie Plötz' Vocabulaire systématique, welches weitergehende Zwecke verfolgt. Erst in der zweiten Auflage ist der Titel verallgemeinert worden, „da das Buch gerade in Kreisen des Realschulwesens Beifall gefunden hat". Es bezweckt, den Schüler unabhängig von den zufällig erlernten Vokabeln in den Besitz eines festen, nach etymologischen Grundsätzen geordneten Wortschatzes zu setzen und so den gröfsten Übelstand des französischen Unterrichtes in den oberen Klassen zu bekämpfen. Verf. verlangt, dafs der Schüler mit Zugrundelegung eines Wortes, und zwar in der Regel des französischen und nur wo dieses fehlt des entsprechenden lateinischen Simplex, möglichst zugleich alle zu diesem Worte gehörigen wichtigeren Ableitungen lerne, z. B. mit prouver zugleich preuve, probable, approuver, approbation u. s. w. Die praktischen Bedürfnisse des Unterrichtes sind dabei den wissenschaftlichen Forderungen vorangestellt. Freilich hat in diesem Punkte Verf. die Leistungsfähigkeit von Gymnasiasten wohl unterschätzt. Ich sehe nicht ein, warum man nicht, ohne den Verdacht zu erregen, als ob man den Schüler mit über das Ziel der Schule hinausgehendem etymologischen Wissen anfüllen wolle, unbedenklich für den Sekundaner oder Primaner eines Gymnasiums coûter zu stare setzen soll. In dieser Richtung wird dem überall als berechtigt zugegebenen Wunsche, den französischen Unterricht auf Gymnasien strenger auf das Lateinische zu gründen, ihn dadurch seiner Äufserlichkeit und Oberflächlichkeit zu entkleiden und seinen sprachlichen Bildungswert zu erhöhter Anerkennung zu bringen, immer noch nicht genügend entgegengekommen, auch nicht in dem vorliegenden Buche, wenngleich die zweite Auflage desselben einen wesentlichen Fortschritt in Bezug auf die etymologische Anordnung bezeichnet, z. B. coucher richtig zu lieu (locus), composer, disposer, reposer u. s. w. zu poser (ponere) gesetzt sind. Immer noch stehen aber z. B. dommage, coûter, prêter allein, statt bei damner, stare. Auch die Beifügung des lateinischen Grundwortes wäre überall da, wo dasselbe zweifellos festgestellt und gut klassisch ist, für den Gymnasiastenwünschenswert, z. B. S. 76 zu plomb plumbum, zu poil pilus, zu poing pugnus. Das würde umgekehrt auch wieder der lateinischen Vokabelkenntnis zu gute kommen. — Die Verteilung des Stoffes auf Tertia, Sekunda, Prima ist durch verschiedenen Druck angegeben, sodafs weitaus die meisten Wörter, namentlich fast alle Grundwörter, der ersten Stufe zufallen, welche dadurch freilich sehr stark belastet wird, besonders auf solchen Gymnasien, welche das Griechische mit seinen starken Anforderungen an das Gedächtnis erst

in Tertia beginnen lassen. Die alphabetische Anordnung erleichtert den Gebrauch. — S. 1 aveugle (= ab oculus) ist kein Beispiel dafür, dafs die Vorsatzsilbe a auch lat. ab sein kann. Dafür dürfte es überhaupt kein Beispiel geben, denn abattre, abecquer sind nur neuere Schreibungen und entsprechen dem mittellateinischen abbattere, abbeccare; vgl. Diez, Gramm. II³ S. 420, Mätzner, Gramm. 2. Aufl. S. 279.

3) Albin Kemnitz, Französische Schulgrammatik. 2. Teil: Syntax. Leipzig, Aug. Neumann, 1887. VIII u. 93 S. 1,20 M.

„Vorliegendes Buch macht keinen Anspruch darauf, eine wesentlich neue Methode zu bringen", soll aber gegen die herrschende Grammatik von Plötz ein Fortschritt sein, weil sogleich nach Bewältigung der im ersten Teile der Grammatik behandelten Formenlehre (vgl. diese Zeitschrift 1885 S. 770 ff.) das Lesen zusammenhängender Stücke in den Mittelpunkt des Unterrichtes gestellt werde. Diese Behauptung trifft aber nur für das selbständig neben der Syntax einhergehende Lesebuch völlig zu, denn in der Syntax werden die Regeln wie bei Plötz durch einzelne französische Sätze belegt, wenn auch freilich die deutschen Übungssätze fehlen. Da die ganze Grammatik des Verfassers ausschliefslich für lateinlose Schulen berechnet ist, so vermeidet auch die Syntax grundsätzlich jegliche Beziehung auf das Lateinische und verzichtet damit auf Verwendung in Gymnasien. Die Anordnung des Stoffes, welche den Gang des Unterrichtes andeuten soll, weicht mehrfach von der üblichen ab und folgt lediglich praktischen Gesichtspunkten. Indessen legt Verf. auf dieselbe durchaus kein Gewicht, stellt es vielmehr dem Lehrer frei, nach Gutdünken davon abzuweichen. Um durch den französischen Unterricht den Hauptzweck des fremdsprachlichen Unterrichtes, die Gewöhnung der Schüler an ein folgerichtiges Denken, zu erreichen, verlangt Verf. zuerst genaue Durchnahme eines Lesestückes, daran sich anschliefsend erst die syntaktische Behandlung, und zwar in der Weise, dafs der Schüler zunächst an der Hand des Lehrers alle in einem Stücke vorkommenden Beispiele (z. B. alle Abweichungen von der regelmäfsigen Wortstellung oder alle Fälle der Verwendung des Imparfait und Passé défini) zusammenstellt, dann die Regel daraus selbst ableitet, sodafs die gedruckte Grammatik von ihm nur zu Hause zu Rate gezogen werden soll. — S. 92. In hélas ist das s nach Littré besser nicht hörbar vor Konsonanten.

4) Albin Kemnitz, Übungsbuch zum zweiten Teil (Syntax) der französischen Schulgrammatik. Leipzig, Aug. Neumann, 1887. 151 S. 1,80 M.

Das zu der kurzgefafsten Syntax gehörige Übungsbuch bringt in 34 Nummern abwechselnd französische und deutsche Stücke zusammenhängenden Inhalts (nur Nr. 5 fehlt ein befriedigender

Abschlufs) ohne Angabe der Quellen. Am stärksten ist wohl Rollin, Histoire d'Alexandre le Grand benutzt (S. 48—66). Die bezüglichen Paragraphen der Syntax sind jedem Stücke vorangesetzt. Neben der Geschichte findet wie in den Übungen zum ersten Teile der Grammatik auch in denen zur Syntax das alltägliche Leben, z. B. in Briefen Nr. 21, besonders Berücksichtigung, „weil die Schüler der Real- und höheren Bürgerschulen doch meist in das praktische Leben, besonders in den Kaufmannsstand eintreten und oft Gelegenheit finden mit Franzosen selbst schriftlich oder mündlich zu verkehren". Sprechübungen will Verf. nach besonderen Sprechübungsbüchern betrieben wissen, wenn es die Zeit erlaube. S. 98—125 enthält ein reichliches Wörterverzeichnis zu den einzelnen deutschen Übungsstücken mit gelegentlicher Berücksichtigung der Synonyma, S. 125—151 ein alphabetisches Wörterverzeichnis zur Syntax und zu den französischen Stücken des Übungsbuches. — Druck und Ausstattung des Buches verdienen Anerkennung. S. 5 Z. 16 l. arbre.

5) A. Maillard, Neue Methode die französische Sprache leicht und praktisch zu erlernen. 1. Teil. Dresden, G. Schönfeld, 1886. VII u. 75 S. 1 M.

Die Methode des Verfassers stützt sich auf die Anwendung von Bildern, welche er für unbedingt nötig erklärt, um die Aufmerksamkeit des Schülers zu fesseln; er empfiehlt namentlich die Wilkeschen Anschauungstafeln (Braunschweig, Fr. Wreden). An der Hand dieser Tafeln giebt Verf. dem Anfänger nur einen genügenden Schatz der für den täglichen Gebrauch zunächst nötigen Vokabeln, „läfst ihm aber die Freude, die Grundregeln der Grammatik selbst aufzufinden und mit Sicherheit anzuwenden". Die Erweiterung der Grammatik behält er einer höheren Stufe vor. Die Aussprache einzuüben fällt ganz dem Lehrer zu, daher sind selbst die drei Seiten umfassenden Bemerkungen über die Lautlehre und Leseübungen entbehrlich. Der vorliegende Teil I behandelt vier Abschnitte: la chambre, la cuisine, la buanderie, le repas in ihren wichtigsten Einzelheiten in 32 §§, z. B. la fenêtre, le poêle, la pendule, le piano; les utensiles de cuisine; le légume, le dessert. Teil II wird z. B. die Besprechung des Gartens bringen. Die nötigsten Verbformen und sonstige grammatische Bemerkungen sind nach Bedürfnis den einzelnen Lektionen zugeteilt. — So ist das ganze Buch darauf berechnet, den Anschauungsunterricht zu unterstützen und dem Anfänger die Grammatik möglichst fern zu halten, und wird überall mit Nutzen zu verwenden sein, wo man die französische Sprache lediglich aus praktischen Gründen treibt und weniger in das Verständnis der Litteratur und Grammatik einführen als die lebendige Sprache des täglichen Lebens lehren will.

Berlin. Paul Schwieger.

Hermann Neubourg, Die Örtlichkeit der Varusschlacht. Detmold, Meyersche Hofbuchhandlung (Denecke), 1887. VI u. 70 S.

Wer die neueste Litteratur über die Varusniederlage verfolgt hat, wird eine Schrift wie die vorstehende erwartet haben und als zeitgemäfs begrüfsen. Wenn die Urheber der neuesten Varushypothesen geglaubt haben, über die alte Ansicht, dafs der Lippische Wald der Ort der Niederlage gewesen ist, einfach zur Tagesordnung übergehen zu dürfen, so war es an der Zeit, dafs dem gegenüber die guten Gründe dieser Ansicht dargelegt wurden. Nach Mommsen sollen die Münzfunde bei Barenau, nach einem anderen der Name des Flüfschens Düte entscheidend sein für die Ansetzung des Varusschlachtfeldes. Im Gegensatz zu diesen Behauptungen hat Neubourg von neuem darauf hingewiesen, dafs die Quellen, speziell Tac. Ann. I 60, sorgfältig ausgelegt, mit grofser Bestimmtheit den Lippischen Wald als *Teutoburgiensis saltus* bezeichnen. Wertvoll und neu ist dabei die Feststellung, dafs in den Historien und den Annalen des Tacitus mit dem Ausdruck *haud procul* eine Entfernung von höchstens 3—4 Stunden verstanden wird. Der Beweis aus Ann. I 60 wird dann noch durch andere Gründe gestützt, z. B. durch den Hinweis, dafs gerade bei denjenigen Stämmen, welche um den Lippischen Wald herumwohnten, die Siegesbeute aus der Varusschlacht aufgefunden worden ist, nämlich bei den Bructerern, Marsen, Chatten, Cheruskern. Es hätte hinzugefügt werden können, dafs gerade gegen diese Völker die Rachezüge des Germanicus sich richteten. Wenn aus Velleius II 105 die Worte *nostra clade nobilis Visurgis* herangezogen werden, so mufs freilich bemerkt werden, dafs die Stelle korrumpiert ist und die Worte *mox nostra clade nobilis* sich wahrscheinlich auf *Arminius* (Korrektur aus *Amminus*) beziehen. Auch die beiden aus Strabo angeführten Stellen machen es zwar wahrscheinlich, dafs die Niederlage im Lande der Cherusker stattgefunden hat; doch einen zwingenden Beweis enthalten sie nicht. Aber jedenfalls ist das gute Recht des Lippischen Waldes auf das Hermannsdenkmal dadurch bewiesen, dafs seine Lage am genauesten den Angaben des Tacitus entspricht.

Im dritten Teil wird durch 13 verschiedene archivalische Notizen und durch den ortsüblichen Sprachgebrauch der Gegenwart der Nachweis geführt, dafs gerade in Lippe und besonders im Lippischen Walde der Bergname „Teut" und „im Teute" sich findet und zwar vom Jahre 1380 an bis heute.

Wenn man auf diesen Namen auch weniger Gewicht legen möchte, so ist doch die im vierten Teil gegebene Zusammenstellung der im Lippischen Walde gemachten Funde, besonders gegenüber den Barenauer Münzen, wichtig und dankenswert. Wichtig, weil hier nicht nur Münzen aus der Zeit des Augustus, sondern auch menschliche Gebeine, Stücke von Schwertern, Lanzen, Dolchen, auch Gemmen u. dgl. gefunden sind. Gerade

an Waffenfunden fehlt es in Barenau gänzlich, und der Schlufs auf ein dort befindliches Schlachtfeld ist deshalb unthunlich.

Ob man dem Verfasser beistimmen mag, wenn er den Zug des Varus von der Weser bis zum Lippischen Walde und dem Winnfelde in Anschlufs an Dio Cassius und mit Benutzung der Fundnotizen zu detaillieren versucht, ist von geringerem Belang. Wertvoll ist jedenfalls der erneuerte Nachweis, dafs der Lippische Wald als Schauplatz der Varusniederlage sowohl durch die historischen Zeugnisse als durch die dort gemachten Funde am besten beglaubigt ist.

Wernigerode. P. Höfer.

G. Ellendt, Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten nach Stufen und nach Wissenschaften geordnet. Dritte, neu bearbeitete und sehr vermehrte Ausgabe. — Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses, 1886. 150 S. 2 M.

Es ist erfreulich, dafs diese höchst verdienstvolle Zusammenstellung von Büchern, die für Schülerbibliotheken geeignet und nicht geeignet sind, in einer neuen erweiterten Gestalt erscheinen konnte. Es ist ein unentbehrlicher Führer auf dem Gebiete der Jugendlitteratur und hat sicherlich schon wesentlich zur Klärung der Ansichten über die Aufgaben der Schülerbibliotheken beigetragen. Das Verzeichnis der für Schülerbibliotheken nicht geeigneten Bücher ist als eine strenge, aber besonnene Kritik weitverbreiteter Jugendschriften sehr schätzenswert. Der Verf. läfst sich weder durch die Namen der Autoren noch die der Verleger, weder durch Titel und eine gutgemeinte Absicht, noch durch äufsere Ausstattung blenden. Er streicht die bei der Jugend immer noch sehr beliebten Namen Franz Hoffmann, Gustav Nieritz, Dielitz, Kletke, Höcker, Körber u. a.; er nimmt unbesehen weder die Verlagsartikel der Firma Otto Spamer, noch die von Velhagen und Klasing, Trewendt u. a. an, sondern prüft überall mit selbständigem Urteil, ob Inhalt und Form für die Jugend geeignet sei, und wenn er findet, dafs Erzählungen blofs auf Spannung und Phantasiereiz hinarbeiten, dafs es „Kinderromane" sind, so billigt er ihre Aufnahme in Schülerbibliotheken nicht. Allerdings führt er selbst oft genug Urteile an, welche dem seinigen geradezu entgegengesetzt sind. Indessen darf man sich dadurch, dafs es Meinungsverschiedenheiten auf diesem überaus schwierigen Gebiete giebt, in der Wertschätzung der Ellendtschen Ansichten nicht beirren lassen. Sein Verdikt gründet sich auf eine umfassende Kenntnis der bezüglichen Litteratur, auf sittliche Strenge, die auch der Buchhändlerspekulation (S. XXIII) mit Recht das Beiwort „unwürdig" zuruft, und besonders auf ästhetische Gesichtspunkte.

Trotz der allgemeinen Anerkennung würden sich mancherlei Ausstellungen im einzelnen — ich gebe zu: nach individuellem

Geschmack — machen lassen, und wenigstens einige derartige Bemerkungen will ich nicht unterdrücken. Das vielgepriesene Buch von K. Oppel: Das alte Wunderland der Pyramiden (das S. 33 für Sekunda empfohlen wird) mufs wohl als ungeeignet aus dem Kataloge gestrichen werden. Die Vergleiche zwischen dem ägyptischen Volksglauben und den katholischen Dogmen nötigen (wenn nicht aus allgemeinen Gründen, so doch gewifs nach den letzten ministeriellen Bestimmungen) dazu, das Buch auszumerzen. Auffallend war es mir, dafs das spätere Buch Oppels: Die Abenteuer des Kapitän Mago gar keine Erwähnung gefunden hat. Meinerseits soll damit aber keine Empfehlung ausgesprochen sein. Dafs von R. Werner neben der (S. 70 erwähnten) preufsischen Expedition nach China nicht auch die „Seebilder" (entweder separat zu kaufen oder 2. Teil des Buches von der Norddeutschen Flotte) und „Berühmte Seehelden" (ein auf gründlichen historischen Studien beruhendes Buch) berücksichtigt worden sind, bedauere ich. Dagegen möchte ich als Historiker Einspruch gegen die Aufnahme manches ungründlichen und seichten Buches auf diesem Gebiete erheben. So kann ich mich nie zur Empfehlung einer historischen Darstellung von Ferd. Schmidt verstehen. Mögen diese von Leuten gelesen werden, welche ihrem Bildungsstandpunkte nach nicht höher hinaufkönnen; für Schüler höherer Lehranstalten, selbst für die der unteren Klassen, sind sie doch nicht gründlich genug, — ich möchte sagen, nicht unmittelbar genug, nicht aus der Quelle geschöpft. — Ebenso denke ich über Ebertys Geschichte des preufsischen Staates. Genügte die sehr tüchtige und gründliche Arbeit von F. Voigt: Geschichte des brandenburgisch-preufsischen Staates, welche nach meinen Erfahrungen für die Bedürfnisse der Schule gänzlich ausreicht, wirklich nicht, so konnte höchstens eine selbständige wissenschaftliche Arbeit darüber hinaus, also Droysen oder Ranke aufgenommen werden. Für manche Primaner sind Abschnitte aus beiden wohl lesbar und verständlich, freilich sind es Ausnahmen. — Aufgenommen dürften nach meiner Meinung noch werden: Anders, Der junge Generalstab im Harz; Frommel, Aus dem ersten Stockwerk u. a.; Königs Litteraturgeschichte; Riehl, Musikalische Charakterköpfe, Kulturhistorische Novellen; Palleske, Kunst des Vortrags. Dagegen würde ich noch zu streichen empfehlen: 1) Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher sowie Alexander von Humboldt; denn wenn ein Schüler fragte, wer war Bernstein, so würde man doch wohl mit der Antwort etwas in Verlegenheit kommen; 2) Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts; da ist mir der Inhalt bedenklich; 3) Stacke, Erzählungen aus der Geschichte; denn auch diese sind vielfach oberflächlich.

Berlin. F. Wagner.

DRITTE ABTEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISCELLEN.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen XXIV und XXV[1]).

Im vierundzwanzigsten Bande der Verhandlungen in den preufsischen Direktoren-Versammlungen ist der Bericht über die am 16., 17. und 18. Juni v. J. zu Insterburg abgehaltenen 11. Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreufsen enthalten. Dieselbe fand unter der Leitung der Provinzialschulräte Dr. Kruse und Trosien und unter Teilnahme der beiden Oberpräsidenten sowie zweier Regierungspräsidenten statt. Vertreten waren 27 Gymnasien, von denen 2 mit Realgymnasien verbunden sind, 6 Progymnasien, 7 Realgymnasien, 5 Realprogymnasien und 1 höhere Bürgerschule; keine Vertreter hatten gesandt 2 Gymnasien, 2 Progymnasien und 1 Realgymnasium. Verhandelt wurde über fünf Gegenstände.

I. Der deutsche Unterricht in den Klassen Tertia bis Prima. Angenommene Thesen: 1. Der deutsche Unterricht hat Kenntnis der neuhochdeutschen Sprache und der wichtigsten Werke unserer Nationallitteratur sowie bewufste Sicherheit des Ausdrucks zur Aufgabe. — 2. Er ist nicht Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, sondern nimmt eine zwar hervorragende, aber im ganzen den übrigen Lehrfächern koordinierte Stellung ein. — 3. Es ist unter möglichster Rücksicht auf die Konzentration des gesamten Unterrichts in erster Linie solcher Lehrstoff zu wählen, welcher, der fortschreitenden geistigen Entwickelung entsprechend, die sittlich-nationale Ausbildung befördert. — 4. Es ist in hohem Grade wünschenswert, dafs der Lehrer des Deutschen in derselben Klasse gleichzeitig in einem anderen für den deutschen Unterricht besonders fruchtbar zu machenden Lehrgegenstande, in der Gymnasialprima namentlich im Griechischen, unterrichte. — 5. Systematik darf nicht statthaben, bevor die einzelnen Teile eines Gebiets in dem früheren Lehrgange angeschaut und aufgefafst sind und die Schüler notorisch Sinn für die Zusammenstellung zeigen. — 6. Grundlage des deutschen Unterrichts ist die Lektüre. — 7. In III knüpft der Unterricht, und zwar in der unteren Abteilung ausschliefslich, in der oberen hauptsächlich, an ein nach nationalem Prinzip entworfenes Lesebuch an. — 8. Wie für jede Klasse, so ist auch für jede Abteilung der III ein fester

---

[1]) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1886.

Kanon der jährlich wiederkehrenden prosaischen und poetischen Stücke lehrplanmäfsig aufzustellen. In die III gehören die Balladen Uhlands und Schillers, Gedichte von Arndt, Körner, Schenkendorf, Geibel. — 9. Es empfiehlt sich, dafs jede Anstalt einen Kanon der Lektüre für II und I festsetzt, aus welchem alljährlich die im Laufe des Schuljahres in der Klasse und privatim zu lesenden Werke ausgewählt werden. — 10. An der Prosalektüre sind Übungen im Disponieren anzustellen, welche die Hauptgesetze der Disposition, auch das Wesen der Einleitung und des Schlusses veranschaulichen; doch darf die Teilung nie so sehr ins Einzelne gehen, dafs sie den Überblick über das Ganze vereitelt. — 11. In II und I ist die Führung eines Sammelheftes im deutschen Unterricht von Vorteil. — 12. Eine nach Ellendtschen Prinzipien eingerichtete Klassenbibliothek ist zur Ergänzung der obligatorischen Lektüre notwendig; der verwaltende Lehrer hat sich mehr anleitend als kontrollierend zu verhalten. — 13. Ein Lesebuch wird in I und II nicht gebraucht. — 14. Alle Schüler lernen dasselbe Gedicht. — 15. Für jede Klasse ist durch den Lehrplan ein fester Kanon der zu lernenden Gedichte aufzustellen. — 16. Zur Befestigung der memorierten Dichtungen empfiehlt sich die Einrichtung von gemeinsamen Deklamationsstunden aller Schüler. — 17. Es empfiehlt sich das Vortragen von Gedichten im Chor. — 18. Tropen und Figuren dürfen in der Lektüre nur eine gelegentliche, zum Verständnisse des Inhalts und zur Würdigung der Form dienende Berücksichtigung finden. — 19. Metrik und Poetik schliefsen sich in der Weise an die Lektüre an, dafs in III und II der Schüler mehr von den äufseren Formen, in I mehr von dem Wesen und der Entwickelung der Poesie und ihrer Gattungen Kenntnis erhält. — 20. Ein Abrifs der Poetik ist entbehrlich. — 21. In der III sind kurze Notizen über das Leben und die Dichtungsweise Uhlands und der Dichter der Freiheitskriege, in II ein Abrifs des Lebens Lessings, Schillers, Goethes am Platze. — 22. Litteraturgeschichtlicher Unterricht ist für II zu verwerfen. — 23. Die litteraturgeschichtlichen Vorträge in I folgen zwar der chronologischen Entwickelung, geben aber nicht eine die einzelnen litterarischen Erscheinungen aufzählende und kritisierende Übersicht, sondern liefern eine die Hauptwendepunkte der deutschen Kulturgeschichte berücksichtigende allgemeine Charakteristik der Hauptepochen. — 24. Die Darstellung der ersten Blüteperiode schliefst sich an die Lektüre Walthers; die der zweiten trägt biographischen Charakter, indem sie Leben und Entwickelung Lessings, Goethes und Schillers dem Schüler erschliefst, so weit das nicht durch die Lektüre direkt geschieht. — 25. Der litteraturgeschichtliche Vortrag ist frei zu halten. — 26. Besonders anregend und für die Disponierung, rhetorische Abrundung und Vertiefung des Inhalts wertvoll ist die Vorlesung eines vom Lehrer gefertigten Musteraufsatzes, während das Vorlesen besserer Schüleraufsätze wenig angebracht erscheint. — 27. Die Übungen im freien Vortrage, welche in II und I nach Mafsgabe der verfügbaren Zeit angestellt werden, beschränken sich durchaus auf reproduzierende Wiedergabe des im Unterricht desselben Lehrers fest Angeeigneten. — 28. Denselben Vortrag der ganzen Klasse aufzugeben, empfiehlt sich in I nicht; doch müssen alle Vorträge demselben Gebiet angehören. — 29. Das schriftliche Aufzeichnen und Auswendiglernen des Vortrages ist gestattet. — 30. Ein besonderer, planmäfsiger Unterricht in der nhd. Grammatik mufs erteilt werden, damit die Schüler zur bewufsten Korrektheit im Gebrauch

der Muttersprache geführt werden. — 31. In III findet der grammatische Unterricht seinen Abschlufs. — 32. Die schwierigeren Gesetze der Tempus- und Moduslehre, instruktive Periodenbilder und eine zusammenfassende, die Ausnahmen besonders betonende Übersicht der Gesetze der nhd. Flexion bilden das von dem Lehrplan jeder Anstalt näher zu bestimmende grammatische Hauptpensum der III. — 33. Eine phonetisch-physiologische Darlegung der Lautlehre und eine systematische Entwickelung der Wortbildungslehre dienen zum gröfsten Teil nicht dem Zwecke des grammatischen Unterrichts und gehen über die Aufgabe der Schule hinaus. — 34. Für die III ist dieselbe Grammatik wünschenswert, wie für die Klassen V und IV; auf dieselbe sind gelegentlich auch die Primaner und Sekundaner zu verweisen.

II. Über Klassen-, öffentliche und Versetzungsprüfungen. Angenommene Thesen: 1. Mündliche Klassenprüfungen sind nicht nur ein geeignetes Mittel zur Feststellung des Kenntnisstandes der Schüler, sondern auch zur Herbeiführung eines einheitlichen Unterrichtsbetriebes. — 2. An diesen Klassenprüfungen nehmen aufser dem Direktor der Ordinarius und, soweit möglich, sämtliche Fachlehrer teil. — 3. Aufserordentliche, den regelmäfsigen Gang des Unterrichts störende Repetitionen für die Klassenprüfungen dürfen nicht stattfinden. — 4. Schriftliche Klassenprüfungen sind überflüssig, da der Direktor und der Lehrer des betreffenden Faches durch die regelmäfsigen Klassen-(Probe-)Arbeiten über die schriftlichen Leistungen der Schüler ausreichend unterrichtet sein müssen. Ferner empfiehlt es sich, damit auch die übrigen Lehrer der Klasse sich jederzeit über die schriftlichen Leistungen der Schüler unterrichten können, die Censuren aller schriftlichen Arbeiten in übersichtlicher Weise in die Klassenbücher oder in ein besonderes „Nummernbuch" einzutragen. — 5. Die öffentlichen Prüfungen haben den Zweck, dem Publikum ein Bild von dem Betriebe des Unterrichts zu geben. — 6. Regelmäfsige Versetzungsprüfungen sind nicht nötig.

III. Die Methode des geographischen Unterrichts. Angenommene Thesen: A. Ziel und Umfang. 1. Das durch die neuen Lehrpläne vom 31. März 1882 in der Lehraufgabe festgestellte Lehrziel des geographischen Unterrichts läfst sich in der diesem Unterrichtsgegenstande zugewiesenen Zeit unter voller Berücksichtigung der an einen rationell erteilten geographischen Unterricht zu erhebenden Forderungen in durchaus genügender Weise erreichen. — 2. Es ist eine irrtümliche Auffassung, wenn man meint, die Summe der in unseren höheren Schulen zu lehrenden geographischen Kenntnisse müsse lediglich in den Geographiestunden gewonnen werden. Dem gleichen Zweck dienen vielmehr neben ihren eigentlichen Aufgaben auch die Lehrstunden in der Naturbeschreibung, in der Physik, in der Chemie, sowie in der Geschichte. — 3. Von den geographischen Kenntnissen, welche durch den Besuch einer höheren Schule gewonnen werden sollen und können, werden die topographischen Kenntnisse in den eigentlichen Geographiestunden, die naturwissenschaftlichen in den der Naturkunde zugewiesenen Lehrstunden, und die geschichtlichen in den Geschichtsstunden übermittelt. — 4. Der Umfang, in welchem geschichtliche und naturkundliche Kenntnisse zur Belebung und Vertiefung des geographischen Unterrichts herangezogen werden dürfen, wird durch das Vorhandensein appercipierender Vorstellungen sowie durch die mit gewissenhaftester Konsequenz zu beachtende Forderung bestimmt, dafs die sichere Einprägung der

Topik in keiner Weise gefährdet werden darf. — 5. Der geographische Lehrer hat bei der Auswahl des topographischen Lehrstoffes den Bedürfnissen des Geschichtsunterrichts wie des naturkundlichen nur insoweit Rechnung zu tragen, dafs die Schüler dazu befähigt werden, unter Anleitung des Fachlehrers die für die individuellen Bedürfnisse dieser Unterrichtsgegenstände notwendigen geographischen Kenntnisse sich anzueignen. — 6. Zusammenfassende Übersichten aus dem Gebiete des geschichtlichen oder des naturkundlichen Wissens gehören nicht in die geographischen Lehrstunden, sondern in den eigentlichen Fachunterricht und zwar auf diejenige Klassenstufe, wo derselbe zum Abschlufs gelangt. — 7. Die Ergebnisse der allgemeinen Erdkunde sind im Anschlufs an die Besprechung geographischer Objekte zu verwerten. Zusammenhängende Vorträge über Kapitel aus der allgemeinen Erdkunde gehören in den naturwissenschaftlichen Fachunterricht. — 8. Die Besprechung der klimatischen Verhältnisse eines Gebiets mufs sich auf zusammenfassende kurze Schilderungen beschränken, bei denen diejenigen klimatischen Verhältnisse in den Vordergrund treten müssen, die einen für das Fassungsvermögen der Schüler deutlich erkennbaren oder nachweisbaren Einflufs auf die Entwickelung der Tier- und Pflanzenwelt sowie auf die Gestaltung der Lebensverhältnisse seiner Bewohner ausüben. — 9. Meteorologie ist aus dem geographischen Unterricht der Schule ganz und gar auszuscheiden. — 10. Die Bestimmungen der Lehraufgabe und der Erläuterungen über den Unterricht in der mathematischen (astronomischen) Geographie entsprechen dem Bedürfnis und der Leistungsfähigkeit des Schulunterrichts und geben zugleich ausreichende Normen, nach denen sich der Umfang des zu behandelnden Lehrstoffes mit Leichtigkeit bestimmen läfst. — 11. Die Geschichte der Geographie ist von dem Unterricht in den höheren Schulen auszuschliefsen. — 12. Die Geschichte der Entdeckungen gehört in den geschichtlichen, nicht in den geographischen Unterricht. — 13. Die Einübung der politischen Geographie ist ein wichtiger Teil des geographischen Schulunterrichts und darf durchaus nicht hintenangesetzt oder vernachlässigt werden. Die politische Geographie ist auf der Grundlage einer sicheren Kenntnis der natürlichen Bodenbeschaffenheit zum Verständnis der Schüler zu bringen. — 14. Für die Auswahl des topographischen Lehrstoffes giebt die Lehraufgabe vollkommen ausreichende normative Bestimmungen. Innerhalb der durch die Lehraufgabe gezogenen Grenzen ist die Rücksicht auf die zu erlangende Sicherheit der topographischen Kenntnisse sowie der Bildungswert der einzelnen geographischen Objekte für die Auswahl entscheidend. — 15. Gelehrte Hypothesen und wissenschaftliche Probleme sind aus dem geographischen Unterricht unserer höheren Schulen auszuschliefsen.

B. Lehrgang und Gliederung. 16. Der Schwerpunkt des geographischen Schulunterrichtes liegt in den Klassen VI bis III. — 17. Der geographische Unterricht in den beiden oberen Klassen mufs sich darauf beschränken, das bis dahin gewonnene geographische Wissen der Schüler zu befestigen und zu vertiefen. — 18. Der geographische Unterricht in VI mufs mit den Elementen der Globuslehre beginnen, weil diese am leichtesten verstanden wird. — 19. Der Umfang der Klassenpensa mufs auf das möglichst kleinste Mafs beschränkt werden, so dafs sowohl bei der ersten Durchnahme mit der wünschenswerten Langsamkeit und Gründlichkeit zu

Werke gegangen werden kann als auch ausreichende Zeit übrig bleibt, um durch Wiederholungen das Pensum der Klasse und namentlich auch bereits die Pensen der absolvierten Klassen bis zu sicherster Beherrschung des Lehrstoffes einprägen zu können.

C. Das Lehrverfahren. 20. Anschaulichkeit mufs die wichtigste und unerläfslichste Eigenschaft des beim geographischen Unterricht anzuwendenden Lehrverfahrens sein. — 21. Zur Herbeiführung klarer geographischer Vorstellungen mufs die Umgegend verwertet werden. — 22. Erklärungen geographischer Begriffe (Insel, Halbinsel u. dgl.) werden erst dann gegeben, wenn die Gegenstände zuerst im Unterrichte vorkommen. — 23. Die Einprägung der Namen ist, besonders in den Klassen bis IV, durch methodische Einübung der Aussprache und der Orthographie zu unterstützen. — 24. Wo unsere Sprache mit den fremdländischen geographischen Eigennamen lautliche Veränderungen vorgenommen hat, soll überall die deutsche Aussprache festgehalten werden. — 25. Fremdländische Namen, soweit sie nicht in unserer Sprache heimisch geworden sind, sind orthoepisch auszusprechen. Zur Herbeiführung eines einheitlichen Verfahrens wird als bindende Norm für die Lehrer ein Wörterbuch der Aussprache fremdländischer Eigennamen eingeführt. — 26. Das Metermafs ist sowohl für Längen- als für Flächenmafs konsequent festzuhalten, Fufs und Meilen aber sind konsequent nicht mehr zu lernen. — 27. Jede statistische Angabe mufs immer in gruppierender Verbindung mit anderen, gleichartige Gegenstände betreffenden Zahlen gemerkt werden.

D. Die Einprägung der Karte. 28. Der Meridian von Greenwich soll auch in der Schule als der mafsgebende gelten. — 29. Eine mafsvolle Benutzung der Parallelkreise und Meridiane ist ein nicht von der Hand zu weisendes Mittel zur Orientierung auf der Karte und zur Erlangung sicherer topographischer Kenntnisse. — 30. Die topographischen Verhältnisse werden am zweckmäfsigsten durch das beschreibende Lehrverfahren eingeprägt. — 31. Dem Lehrer erwächst nur dann die Pflicht, seinen Unterricht durch anschauliche, von ihm auf die Wandtafel gezeichnete Kartenskizzen zu unterstützen, wenn die ihm zur Verfügung stehenden Anschauungsmittel zur Erweckung und Einprägung klarer geographischer Vorstellungen nicht ausreichen. — 32. An die Schüler kann die Forderung, dafs sie die vom Lehrer vorgezeichneten Kartenskizzen nachzeichnen sollen, erst dann gestellt werden, wenn ihre Zeichenfertigkeit durch den Zeichenunterricht soweit entwickelt ist, dafs sie imstande sind, jene Skizzen mit einiger Leichtigkeit und vor allem richtig zu zeichnen. — 33. Die nach Mafsgabe dieser Einschränkungen von den Schülern gezeichneten Kartenskizzen müssen von dem geographischen Lehrer korrigiert, die gemachten Fehler von den Schülern verbessert werden. — 34. Die Forderung, dafs die Schüler im Entwerfen von Kartenskizzen bis zu dem Grade geübt werden sollen, dafs sie imstande sind, dieselben frei aus dem Gedächtnisse zu zeichnen, führt zur Überbürdung und ist daher zurückzuweisen.

E. Lehr- und Anschauungsmittel. 35. Das eigentliche Lehrbuch für den geographischen Unterricht ist der Atlas. Die Unterweisung und Anleitung im Gebrauch der Atlanten ist eine der wichtigsten Aufgaben des geographischen Schulunterrichts. — 36. Neben dem Atlas darf während der Stunde kein Lehrbuch in den Händen der Schüler sein. — 37. Für die unteren

Klassen (VI, V, IV) ist ein und derselbe Atlas obligatorisch. — 38. Neben dem Schulatlas ist in allen Klassen ein nur kurz gefafster Leitfaden zu gebrauchen. — 39. Der geographische Leitfaden mufs in kurzen, klaren Zügen den geographischen Memorierstoff enthalten und die methodische Einübung der topographischen Verhältnisse unterstützen und erleichtern. — 40. Bildliche Darstellungen dürfen nur Verwendung finden, wenn sie wirklich gut und in der That geeignet sind, die unmittelbare Anschauung zu ersetzen. — 41. Für die Benutzung im geographischen Schulunterricht sind kolorierte Abbildungen den nicht kolorierten vorzuziehen.

F. Wunsch. 42. Es ist zur Beseitigung von Unklarheiten erwünscht, dafs die Bestimmung der Prüfungsordnung, nach welcher das bei der Versetzung nach I erteilte Prädikat für Geographie in das Reifezeugnis aufgenommen wird, in Fortfall komme.

IV. Über Turnen und Turnspiele. Angenommene Thesen: A. Zweck und Ziel des Turnunterrichtes. 1. Die Schule hat die unabweisbare Pflicht, neben der geistigen auch die leibliche Ausbildung der Jugend zum Gegenstande ihrer Fürsorge zu machen. — 2. Der Turnunterricht, der zu diesem Zwecke unter die obligatorischen Unterrichtsgegenstände aufgenommen ist, hat demnach die Aufgabe der leiblichen Ertüchtigung der Schüler, indes nicht sowohl von dem niederen Gesichtspunkte blofs materieller Übung der Körperkraft, sondern von dem höheren, den Körper überhaupt zu einem möglichst vollkommenen Organe des Geistes zu machen. — 3 Der Turnunterricht tritt damit, wie jeder andere Unterricht, zugleich in den Dienst der geistigen und sittlichen Erziehung, indem er, bei richtigem Betriebe, aufser der geistigen Frische im allgemeinen hier noch den Mut und die Entschlossenheit, dort Gehorsam und Pünktlichkeit, Zucht und vor allem den Gemeinsinn weckt und fördert.

II. Der Turnbetrieb. 1. Der Turnlehrer und das gesamte Kollegium der Anstalt; sowie die Vor- und Weiterbildung jenes. a. Soll der Turnunterricht diese seine Doppelaufgabe an den höheren Lehranstalten allseitig erfüllen, so mufs er in den Händen eines nicht nur turnerisch, sondern auch pädagogisch durchgebildeten, womöglich, und jedenfalls für den nur unterricht in den oberen Klassen, wissenschaftlichen Lehrers der Anstalt selbst ruhen; es ist zudem sehr wünschenswert, dafs dieser Unterricht auch von dem teilnehmenden Interesse und einer angemessenen Unterstützung des Gesamtkollegiums, insonderheit des Direktors und der Ordinarien gehoben und getragen werde. — b. Für die Gewinnung einer ausreichenden Anzahl solcher Lehrkräfte ist es wichtig, was bereits von dem jetzigen Kultusminister in Aussicht genommen ist, dafs aufser der seit längerer Zeit bestehenden „Königlichen Turnlehrer-Bildungs-Anstalt in Berlin in jeder Universitätsstadt eine Anstalt errichtet werde, auf der sich die Studierenden des höheren Lehrfaches die Befähigung zur Erteilung des Turnunterrichtes erwerben können.“ — 2. Der Turn-Unterricht. a. Dem Turn-Unterricht ist ein fester, von dem Turnlehrer für die einzelnen Abteilungen nach dem Grundsatz eines allmählichen, den Kräften der Schüler angepafsten Fortschreitens auszuarbeitender, resp. wo mehrere Turnlehrer an einer Anstalt den Turnunterricht leiten, von diesen genau zu vereinbarender Lehrplan zu Grunde zu legen. — b. In diesem Lehrplan haben für alle Stufen einerseits Frei- und Ordnungs-, anderseits Gerätübungen eine gleichmäfsige Berück-

sichtigung zu finden. (Beim Turnen im Freien können die Freiübungen zu Gunsten der Turnspiele beschränkt werden.) — c. Methode. Die Vorzüge des Jahnschen (Massen-) und des Spiefsschen (Klassen-) Turnens sind bei dem Turnbetriebe in geeigneter Weise zu verbinden und zwar derart, dafs letzteres die Regel für die unteren und mittleren Abteilungen bildet, wogegen sich das erstere für die beiden oberen Klassen empfiehlt, womit zugleich die Ausbildung von Vorturnern geboten ist. Von Zeit zu Zeit ist ein Schau- resp. Wettturnen zu veranstalten. — d. An jeder Anstalt sind für jeden Schüler im Winter wie im Sommer wenigstens zwei obligatorische Turnstunden zu erteilen, aufserdem sind besondere Stunden für die Ausbildung der Vorturner anzusetzen. — e. Dispensationen von dem Turnunterrichte dürfen nur auf Grund eines ärztlichen Attestes, das aber auch nur für die Dauer eines Halbjahres Gültigkeit hat, erteilt werden, es sei denn, dafs Schüler von dem Schulorte zu weit entfernt wohnen, in welchem Falle da, wo der Turnunterricht sich nicht unmittelbar an die Schulstunde anschliefst oder nicht in die Schulzeit selbst hineinfällt, Berücksichtigungen bei den Dispensationen geboten sein können. An jeder mit einem geeigneten Turnplatze ausgestatteten höheren Lehranstalt mufs mindestens der dritte Teil der Zeit der im Freien gegebenen Turnstunden zu Turnspielen benutzt werden. Es empfiehlt sich, seitens der Schule auch anderweitige Veranstaltungen zur Pflege freiwilliger Turnspiele zu treffen. — 3. Turn-Lokal. Jede höhere Lehranstalt mufs über einen Turnplatz und eine Turnhalle verfügen, die in möglichster Nähe des Schulgebäudes liegen. (Die Turnhalle darf nicht mehr als 2 Stunden hintereinander benutzt werden.) Schlufs. Es ist wünschenswert, dafs von Schulwegen allmählich auch für einen guten Schwimm-Unterricht gesorgt werde, vorläufig mag der Turn- resp. auch die anderen Lehrer die Schüler wenigstens dazu ermuntern, etwaige sich darbietende Gelegenheiten, Schwimmen zu lernen, zeitig zu benutzen.

V. Ziel und Methode des lateinischen Unterrichts auf dem Gymnasium mit Rücksicht auf die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882. Angenommene Thesen: 1. Die Ziele des lateinischen Unterrichts sind durch die revidierten Lehrpläne insofern verändert, als die Beherrschung der lateinischen Sprache beim schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Lektüre gegenüber zurückgetreten ist. — 2. Der systematische Unterricht in Formlehre und Syntax mufs auf das Notwendigste beschränkt und durch empirische Sprachaneignung bei Gelegenheit der Lektüre ergänzt werden. — 3. Das Kriterium für die Wahl des einzuprägenden Lehrstoffes ist die Häufigkeit der Spracherscheinung in den von den Schülern gelesenen Schriften. — 4. Der zusammenhängende grammatische Unterricht erreicht in IIb seinen Abschlufs, wird in den obersten beiden Klassen auf Repetitionen beschränkt und erfährt seine Erweiterung und Ergänzung durch stilistische Übungen, besonders in der Satzverbindung und im Periodenbau. — 5. Für die Reihenfolge des zu behandelnden Lehrstoffes ist nicht die systematische Anordnung der Grammatik, sondern die Rücksicht auf die geringere oder gröfsere Verwendbarkeit der zu erlernenden Formen und Regeln mafsgebend. — 6. Die Klassenpensa ergiebt das konferenzmäfsig festgestellte Normal-Exemplar der eingeführten Grammatik. — 7. Aus dem Pensum der VI sind die Deponentia und die Verba der dritten Konjugation auf io auszuschliefsen.

— 8. Stilistik (einschliefslich der Synonymik) ist nicht systematisch, sondern durch allmähliche Gewöhnung an mustergültiges Latein von der untersten Stufe an und später im Anschlufs an die Lektüre praktisch beizubringen. — 9. Von IV ab ist auch auf Aneignung eines geeigneten Phrasenschatzes hinzuwirken. Auf der Mittelstufe diktiert der Lehrer die Phrasen, auf der Oberstufe werden sie in freier Aneignung gewonnen. — 10. Die Einführung gedruckter Phrasensammlungen ist zu verwerfen. — 11. Die Resultate der vergleichenden Sprachforschung sind nur in soweit zu benutzen, als sie die Aneignung der Formen zu erleichtern geeignet sind. — 12. Jede Regel wird zuerst durch Beispiele zur Anschauung gebracht. — 13. Es empfiehlt sich, bei Erklärung der Regeln soviel als möglich auf die bereits empirisch bekannten Fälle von Anwendung der betreffenden Regeln zurückzugreifen und aus ihnen durch Analyse die Regeln selbst abzuleiten. — 14. Für alle wichtigeren Regeln sind Musterbeispiele einzuprägen, welche in dem Normalexemplar der Grammatik bezeichnet sind. Sie müssen als ein fester Besitz durch alle Klassen erhalten werden. — 15. Die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische sind auf den unteren Klassen mehr als bisher einzuschränken; sie dienen vorzugsweise dazu, ein sicheres Urteil über die Erfolge des Herübersetzens für die Sicherheit der Wort- und Formenkenntnis zu gewinnen und sind meist mündlich vorzunehmen. — 16. Das mündliche Übersetzen ins Lateinische aus einem Übungsbuche zur Befestigung des grammatischen Lehrstoffes der III kann in II noch nicht entbehrt werden. — 17. Es ist zweckmäfsig, dafs der Lehrer die Texte zu den schriftlichen Arbeiten im Anschlufs an den Wortschatz und Gedankenkreis der Lektüre selbst entwirft. — 18. In den Extemporalien ist die Anwendung nur solcher Regeln zu fordern, welche durch vielfache mündliche Übung zum völligen Eigentum der Klasse geworden sind. — 19. Die Extemporalien sind nicht der alleinige Mafsstab für die Beurteilung der Kenntnisse der Schüler im Lateinischen. — 20. Der lateinische Aufsatz verdient fortgesetzte Pflege. — 21. Von den Übungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache sind nach den bisherigen sehr ungünstigen Erfahrungen nennenswerte Erfolge nicht zu erwarten. — 22. Für Grammatik und Lektüre empfiehlt sich folgende Stundenverteilung:

	Grammatik	Lektüre
Für IV	5	4
„ III	4	5
„ IIb	3	6
„ IIa, I	2	6

— 23. Das Übungsbuch mufs vom zweiten Halbjahr der VI ab einen zusammenhängenden Lesestoff bieten. — 24. Übungsbücher, deren Übungsstoff Fehler gegen die reine Latinität enthält, sind von dem Schulgebrauche auszuschliefsen. — 25. Die Dichterlektüre ist von IV auszuschliefsen und erst in IIIb zu beginnen. — 26. An der Lektüre des Tacitus ist in I unbedingt festzuhalten. — 27. Bei der Lektüre umfangreicherer historischer wie philosophischer Schriften empfiehlt es sich, das Bedeutendste und Anregendste herauszuheben. Das Ausgelassene ist, soweit dies nötig erscheint, durch mündliche Mitteilung des Lehrers zu ergänzen. — 28. Es ist dafür zu sorgen, dafs gewisse hervorragende Abschnitte eines Schriftstellers von jedem Schüler gelesen werden. — 29. Notwendig zu lesen ist: in

IV: Nepos.
III: Caesar Bell. Gall. Ovid. Met.
II: Liv I, XXI, XXII; Cic. Cat. I, III, Vergil I—VI; Sall. Iug. und Catil.; Cic. de senect.
I: Cic. Tusc. I, V, de orat. I; Tac. Germ. und Annal., namentlich die Stücke, welche sich um Germanikus gruppieren; Hor. Od. und Episteln.

— 30. Es empfiehlt sich die Präparation zur Lektüre mehr als bisher in die Unterrichtsstunde zu verlegen. — 31. Das Übersetzen ist zu einem Akt gemeinsamer Thätigkeit der gesamten Klasse zu machen. Der Lehrer hat sich des Hineinsprechens beim Übersetzen nach Möglichkeit zu enthalten. — 32. Das Auswendiglernen hervorragend schöner in sich abgerundeter Stellen ist von hohem Werte.

Im fünfundzwanzigsten Bande liegt uns der Bericht über die fünfte Versammlung der Provinz Sachsen vor, welche vom 4. bis 6. August 1886 in Magdeburg abgehalten wurde. Die Versammlung bestand aufser den Provinzial-Schulräten Goebel und Todt, dem Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle und den Vertretern von 25 Gymnasien, 2 Progymnasien, 5 Realgymnasien, 7 Realprogymnasien, 2 Oberrealschulen und 1 höheren Bürgerschule in der Provinz Sachsen, ferner von 9 Gymnasien und 3 Realgymnasien in den benachbarten kleinen Staaten. Es lagen der Versammlung vier Gegenstände vor.

I. Wie ist entsprechend der didaktischen Forderung, „dafs die häusliche Beschäftigung in keinem Falle als Ersatz dessen benutzt werden darf, was die Lehrstunden bieten können und sollen, sondern als Fortsetzung und ergänzender Abschlufs des Erfolges der Lehrstunden" (Ministerial-Erlafs vom 10. November 1884 UII 2309 M. 6306) in den einzelnen Fächern und auf den verschiedenen Stufen im Unterricht zu verfahren? Angenommene Thesen: A. Allgemeiner Teil. 1. Die didaktische Forderung: „dafs die Beschäftigung in keinem Falle als Ersatz dessen benutzt werden darf, was die Lehrstunden bieten können und sollen, sondern als Fortsetzung und ergänzender Abschlufs des Erfolges der Lehrstunden" schliefst nicht aus, dafs die Schule die Pflicht hat, den Schüler zu selbständiger Arbeit anzuleiten und von den Schülern namentlich der höheren Klassen in immer steigendem Mafse selbständigere Arbeit zu fordern. — 2. Der Lehrstoff mufs mit Ausscheidung alles Unwesentlichen fest nach Klassenstufen geordnet im Lehrplan der Schule und in Normalexemplaren für die einzelnen Unterrichtsfächer in allgemeinen Umrissen abgegrenzt werden. — 3. Der Lehrstoff des einzelnen Jahrespensums mufs planmäfsig auf das ganze Unterrichtsjahr verteilt werden. Dabei darf man sich, wie überhaupt im ganzen Unterricht, nicht in erster Linie durch die Rücksicht auf das System der Wissenschaft bestimmen lassen; mafsgebend sind psychologische und pädagogische Rücksichten. — 4. Für die Gestaltung des Unterrichts (Methode) ist die eingehendste Verständigung zwischen den Lehrern derselben Anstalt, namentlich den Lehrern derselben Klasse und desselben Faches erforderlich. — 5. Der Unterricht darf den Lehrstoff nicht äufserlich darbieten, sondern mufs durch Anknüpfung an Bekanntes und durch gründliche Erklärung möglichst in gemeinschaftlicher Arbeit des Lehrers mit den

Schülern das Begreifen des Lehrstoffes erzielen und Interesse für denselben erwecken. — 6. Der Unterricht hat den Lehrstoff vielseitig zu üben und Sicherheit in der Anwendung desselben zu erzielen. — 7. Um das Begreifen und Sicherheit in der Anwendung des Lehrstoffs zu erreichen, empfiehlt es sich, a) den Unterrichtsstoff in möglichst kleine Einheiten zu zerlegen, b) diese bis zu sicherem Können geübten Einheiten zu kleineren Gruppen, diese Gruppen zu gröfseren Ganzen zu verbinden, c) in der einzelnen Lehrstunde namentlich in den unteren und mittleren Klassen das Ergebnis der einzelnen Unterrichtsstunde noch einmal am Schlusse der Stunde in kurzem Überblick zusammenzufassen oder durch die Schüler zusammenfassen zu lassen. — 8. In der Regel wird die Lehrstunde mit der Wiederholung des in der vorigen Stunde behandelten Pensums beginnen, in der Durchnahme und Einübung eines neuen Teiles des Lehrstoffes ihren Schwerpunkt haben, mit der Zusammenfassung des neu behandelten Stoffes und der Verbindung desselben mit dem früher erworbenen Wissensstoff schliefsen. — 9. Der Unterricht hat durch vielseitige Übung und immer wiederholte Verwendung den Besitz des früher behandelten Stoffes zu sichern und zu immer selbständigerer Verwendung des Gelernten anzuleiten. — 10. Der Unterricht mufs den Schüler möglichst aus der blofsen Receptivität entheben und in gemeinschaftlicher Arbeit des Lehrers mit den Schülern Lust zur ergänzenden Arbeit schaffen. — 11. Im Unterrichte ist alles zu meiden, was die kontinuierliche Aufmerksamkeit der Schüler hindert, alles zu thun, um dieselbe wachzurufen und zu erhalten. — 12. Der Unterricht hat sich grundsätzlich, wenn auch in freier Weise, an das Lehrbuch anzuschliefsen. — 13. Der Unterricht hat die häusliche Arbeit auf der unteren Stufe vollständig vorzubereiten; auf der mittleren und höheren Stufe ist bei der Stellung der Aufgabe auch der sich entwickelnden Selbständigkeit des Schülers Rechnung zu tragen. — 14. Der Unterricht hat teils durch die gemeinsame Arbeit des Lehrers mit den Schülern, teils durch spezielle Anweisungen auch die Thätigkeit des Arbeitens selbst zu lehren. — 15. Memorieraufgaben sind auf allen Stufen und in allen Fächern durch vorhergehende Besprechung und Erklärung im Unterricht zum Verständnis zu bringen; auch für die Arbeit des Memorierens soll der Unterricht geeignete Anweisung geben. — 16. Der Stoff der von Stunde zu Stunde zu leistenden Repetitionsaufgaben mufs dem Schüler im Unterricht selbst zum Verständnis gebracht sein, ein sklavisch wörtliches Repetieren zu fordern ist verwerflich, vielmehr mufs jede Repetition auch der Vertiefung des Verständnisses dienstbar gemacht werden. — 17. a) Gröfsere Repetitionen sind durch immanente Repetition möglichst zu ersetzen; b) statt weniger grofser Repetitionen empfehlen sich für Fächer, welche viel Gedächtnisstoff bieten, regelmäfsig wiederkehrende Repetitionen von kleinerem Umfange; c) durch unvorbereitete Repetitionen in der Klasse ist dem Schüler zum Bewufstsein zu bringen, was und wie er zu repetieren hat; d) die gröfseren Repetitionen werden sich im wesentlichen auf die Hauptsachen, welche dem Gedächtnis durchaus gegenwärtig sein müssen, nicht auf Nebensächliches und Einzelheiten beziehen; e) die Repetition selbst darf den Stoff nicht mechanisch wiederholen, sondern mufs bemüht sein, durch immer neue Gruppierung des Stoffes das Verständnis desselben zu vertiefen und das Interesse an demselben wach zu halten und zu erhöhen. — 18. Zu anwendenden Aufgaben hat der Unterricht durch vorangehende Übun-

gen und spezielle Anweisung Anleitung zu geben, bis der Schüler mittlerer Begabung die Fähigkeit erlangt, sie selbständig zu leisten. — 19. Zur Leistung von Präparationsaufgaben hat der Unterricht durch gemeinsame Präparation in der Klasse sowie durch spezielle Anweisung über formale und materiale Erfordernisse einer guten Präparation Befähigung zu schaffen. — 20. „Freie" Arbeiten hat der Unterricht nach Form und Inhalt vorzubereiten; sie müssen stets im Zusammenhange mit dem im Unterrichte behandelten Stoffe stehen; das Ziel des Unterrichts mufs sein, den Schüler zu selbständiger Leistung solcher Arbeiten zu befähigen. — 21. Der Unterricht hat Neigung zu Privatstudien und zu selbständiger Arbeit zu fördern und dabei je höher hinauf, desto mehr die Individualität des Schülers und ihre besondere Begabung zu berücksichtigen. Gute Privatarbeiten können auch als Ersatz einzelner Schulaufgaben angenommen werden. — 22. Alle mechanische schriftliche Arbeit ist zu meiden. Schriftliche häusliche Arbeit ist nur da beizubehalten, wo sie nicht durch mündliche Arbeit ersetzt werden kann. — 23. Es ist möglichst darauf Bedacht zu nehmen, dafs nicht zu viel verschiedenartige Arbeiten den Schüler an einem Tage in Anspruch nehmen. — 24. Auf gleichmäfsige Verteilung der Arbeit hat die Vereinbarung eines Arbeitsplanes hinzuwirken.

B. Fremdsprachlicher Unterricht. Aussprache und Orthographie. 1. Der fremdsprachliche Unterricht darf nicht mit einer Durchnahme von Regeln über Orthoepie und Orthographie beginnen, sondern hat vielmehr zunächst durch energische Übung die Schüler an eine korrekte Aussprache der einzelnen im Unterricht vorkommenden und zu lernenden Worte und an ein korrektes und sinngemäfses Lesen in zusammenhängender Rede zu gewöhnen und die notwendigsten Regeln über die Aussprache allmählich den Schülern zum Bewufstsein zu bringen. — 2. Auch die Einübung der Orthographie hat der Unterricht selbst als einen Teil seiner Aufgabe anzusehen; das Schriftbild mufs namentlich den Schülern der unteren Stufe möglichst oft, aber auch sonst nach Bedürfnis im Unterricht selbst anschaulich gemacht werden.

Grammatik und Stilistik. 3. Die grammatischen Formen sind in kleinen, planmäfsig abgegrenzten Gruppen, womöglich im Zusammenhange des Satzes den Schülern anschaulich zu bieten, möglichst unter Anknüpfung an Bekanntes zu erklären und vor allem in mannigfaltiger Gruppierung und Verwendung zu üben, so dafs der häuslichen Arbeit nur Repetition des im Unterricht bereits zum Verständnis Gebrachten und vielfach Geübten zufällt. — 4. Der Unterricht hat den Schüler anzuleiten, dafs er durch eigene Beobachtung und selbstthätiges Finden einen Einblick in die elementaren Bildungsgesetze der Sprache gewinnt, damit das mechanische Lernen möglichst beschränkt werde. — 5. Die syntaktischen Regeln sind aus Beispielen abzuleiten, durch Musterbeispiele zu begründen und durch möglichst vielseitige Anwendung zu üben. — 6. Wörtliches Auswendiglernen der syntaktischen Regeln ist im allgemeinen nicht zu fordern; doch ist durch häufige Anwendung im Unterricht eine sichere Kenntnis der grammatischen termini und die Aneignung einer präzisen Fassung der notwendigsten Regeln zu erstreben. — 7. Die grammatischen Repetitionen auf der Oberstufe sind im Anschlufs an die Übersetzungsübungen vorzunehmen; dieselben haben auch durch tiefere Begründung der erworbenen Kenntnisse das Interesse der Schüler zu wecken

und wach zu erhalten. — 8. Stilistik ist nicht systematisch zu betreiben; aber der Unterricht hat sie gelegentlich an Beispielen, welche die Lektüre oder die Übersetzungsübungen bieten, zu behandeln.

Vokabeln, Phrasen, Synonymik. 9. a) Vokabeln sind möglichst im Anschlufs an die Lektüre zu lernen; b) das Lernen der Vokabeln ist auf der untersten Stufe im Unterrichte selbst durch Vorsprechen und Nachsprechen, durch an bereits Bekanntes anknüpfende Erläuterungen, durch gruppierende Zusammenstellungen und mannigfaltige Vorübungen vorzubereiten und zu erleichtern. — 10. a) Der Unterricht selbst hat durch wiederholte gelegentliche Verwendung und durch regelmäfsig angesetzte Repetitionen die gelernten Vokabeln dem Schüler als festen Besitz zu erhalten; b) es ist stets nur ein kleines Tagespensum an zu lernenden Vokabeln, aber dieses regelmäfsig zu behandeln, mannigfach zu üben und zu sicherer Einprägung aufzugeben. — 11. Auch die Erweiterung des auf der Unterstufe gelernten Vokabelschatzes geschieht im Anschlufs an die Lektüre. — 12. a) Phrasen sind ebenfalls im Anschlufs an die Lektüre zu lernen; b) die Anlage eines sachlich geordneten Phrasenbuches ist nicht zu fordern, wohl aber hat der Unterricht selbst das bereits gelernte Phrasenmaterial auch nach sachlicher Gruppierung gelegentlich zu repetieren. — 13. Synonyme Unterschiede sind auf allen Stufen im Anschlufs an die durch Lektüre und Übersetzungsübungen gebotenen Beispiele den Schülern verständlich zu machen und dann auch bei den schriftlichen Übersetzungen zu üben. Eine Verständigung der Lehrer über Auswahl und Auffassung der Synonyma ist wünschenswert.

Lektüre. 14. a) Das Übersetzen aus der fremden Sprache hat der Unterricht selbst unter Anwendung einer festen Konstruktionsordnung zu lehren; b) nach der wörtlichen Übersetzung ist im Unterricht in gemeinsamer Thätigkeit des Lehrers mit den Schülern eine wirkliche Verdeutschung zu erarbeiten; c) durch sprachliche und sachliche Erklärung hat der Unterricht den Inhalt des Gelesenen zum Verständnis zu bringen. — 15. Schriftliche Übersetzungen aus den fremden Sprachen sind als häusliche Arbeiten für den sprachlichen Unterricht in der Regel nicht zu fordern. — 16. Der Unterricht hat durch gemeinsame Präparation in der Klasse, sowie durch spezielle Anweisung über formale und materiale Erfordernisse einer guten Präparation die Fähigkeit zu selbständiger Präparation zu schaffen. — 17. Auf der untersten Stufe ist selbständige Präparation in der Regel nicht zu fordern; der häuslichen Beschäftigung des Schülers bleibt nur die Repetition des im Unterricht durchgearbeiteten Übersetzungsstoffes und sichere Aneignung der Vokabeln. — 18. Bei Beginn der Lektüre eines jeden sprachlich oder sachlich Schwierigkeiten bietenden Schriftstellers hat der Unterricht zunächst die Pflicht, durch gemeinsame Präparation und spezielle Anleitung Befähigung zu selbständiger Lösung der Präparationsaufgabe zu schaffen; auch später sind Schwierigkeiten, denen der Schüler aus eigener Kraft nicht gewachsen erscheint, durch vorangehende Belehrung vor der Präparation zu beseitigen. — 19. Auch wo selbständige Präparation gefordert wird, hat der Unterricht selbst die Verdeutschung in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern zu erarbeiten und durch sprachliche und sachliche Erklärung den Inhalt zum möglichst allseitigen Verständnis zu bringen. — 20. Zur Förderung der Lektüre, zur weiteren Anleitung zu selbständiger Präparation und zur Erleichterung der häuslichen Beschäftigung empfehlen sich regelmäfsig anzustellende

ex tempore-Übersetzungen. — 21. a) Zusammenstellung sachlicher und sprachlicher Erklärungen in Kollektaneenheften sind als Schulaufgabe nicht zu fordern; b) wohl aber hat der Unterricht selbst Bedacht zu nehmen, dafs die einzeln gegebenen Erklärungen, soweit es notwendig und förderlich ist, gruppierend zusammengestellt und durch gelegentliche Repetition dem Gedächtnis gegenwärtig erhalten werden. — 22. Die notwendigen metrischen und prosodischen Regeln sind den Schülern gleich von IIIb an bei der jedesmaligen Lektüre zum Verständnis zu bringen. — 23. Retrovertierübungen sind auch ohne besonders vorangegangene häusliche Präparation vorzunehmen; sie haben den behandelten Text mannigfaltig zu variieren, damit rein mechanische, das Gedächtnis belastende Arbeit gemieden werde. — 24. Die Sprechübungen haben sich an einen bekannten, in der Klasse behandelten Stoff anzuschliefsen; sie bedürfen einer besonderen häuslichen Vorbereitung nicht.

Übersetzen in fremde Sprachen. 25. Zum Übersetzen in die fremden Sprachen hat der Unterricht selbst unter Anwendung einer festen Konstruktionsordnung anzuleiten. — 26. Die Übersetzungsübungen sollen in der Regel nur das bereits in fremdsprachlicher Lektüre angeschaute, zum Verständnis gebrachte und im einzelnen geübte grammatische und lexikalische Material verwenden. — 27. a) Die mündlichen und schriftlichen Übersetzungsaufgaben schliefsen sich auf der untersten Stufe enger an den bereits behandelten fremdsprachlichen Lesestoff unter besonderer Berücksichtigung des zuletzt behandelten Pensums an; b) sie müssen aber in immer steigendem Mafse auf der mittleren und oberen Stufe das in demselben vorgekommene grammatische und lexikalische Material zu immer freierer Anwendung bringen; c) das Ziel der obersten Stufe ist, dafs auch selbständiges Übersetzen auf Grund des erlangten grammatischen und lexikalischen Wissens ermöglicht werde. — 28. a) Bei den mündlichen Übersetzungsübungen ist auf der untersten Stufe Präparation nicht zu fordern; b) wenn auf der mittleren und oberen Stufe Präparation gefordert wird, so hat der Unterricht doch die Erarbeitung einer guten Übersetzung als seine Aufgabe anzusehen, nicht dieselbe als Leistung des Schülers zu fordern; c) es empfiehlt sich, auch diese Übungen vielfach ex tempore ohne voraufgegangene Präparation der Schüler im Unterricht selbst zu treiben und von den Schülern eine gewissenhafte Repetition der in der Klasse in gemeinsamer Arbeit erzielten Übersetzung zu verlangen. — 29. Schriftliche Ausarbeitung des mündlich übersetzten Stoffes ist nicht als regelmäfsige Konzeptarbeit zu fordern; sie kann aber schwächeren Schülern im Interesse der eigenen Weiterbildung empfohlen werden. — 30. a) Es empfiehlt sich nicht, dafs ein bestimmtes Material an Phrasen, Vokabeln und grammatischen Regeln oder ein bestimmter Abschnitt der Lektüre zu spezieller Repetition für die schriftlichen Klassenarbeiten aufgegeben werde; b) das lexikalische Material und die grammatischen Regeln, welche im Extemporale verwendet werden, müssen im ganzen vorangehenden Unterricht in der Weise geübt sein, dafs ein Schüler mittlerer Begabung, welcher im übrigen auf dem Standpunkt der betreffenden Klasse steht, bei Fleifs und Aufmerksamkeit eine genügende Arbeit liefern kann — 31. Die schriftlichen Übersetzungsarbeiten dürfen nicht ausschliefslich Extemporalia sein, und diese sind nicht zum entscheidenden Mafsstabe der Beurteilung des Schülers zu machen. — 32 a) Nament-

lich auf der mittleren und oberen Stufe sind statt der Subito-Extemporalia Extemporalia zu empfehlen, welche, wie jene, ohne Benutzung von Hilfsmitteln, aber nach dem zunächst vom Schüler deutsch niedergeschriebenen Texte gearbeitet werden; b) auch Klassenexercitia sind empfehlenswert.

Fremdsprachliche Aufsätze. 33. Die formale Befähigung, fremdsprachliche Aufsätze zu liefern, hat der Unterricht indirekt von der untersten Stufe an namentlich durch Retrovertier-, Übersetzungs- und Sprechübungen, direkt durch Anleitung und Anweisung bei Anfertigung der ersten Aufsätze zu schaffen; inhaltlich haben sich dieselben in der Regel an den im Unterricht, besonders in den entsprechenden Lektüre- und Geschichtsstunden behandelten Stoff anzuschliefsen.

C. Geographie und Geschichte, Deutsch. vacat.

D. Religion. 1. Es ist wünschenswert, dafs behufs der in These 2 des Referenten erwähnten Fachkonferenz sich ein Verein von Religionslehrern evangelischer Konfession unter Zulassung anderer kompetenter Personen in der Provinz Sachsen bilde, wie ein solcher Verein bereits in der Rheinprovinz existiert. Diesem Fachverein kann die Beratung über alle den Religions-Unterricht betreffenden Fragen überlassen werden. — 2. In der Hoffnung, dafs ein solcher Verein sich bald bilde, sieht die Konferenz von der Diskussion der gestellten Thesen ab.

E. Mathematik und Naturwissenschaften. 1. Auf allen Stufen ist im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht überwiegend nach der fragend-entwickelnden Methode zu unterrichten. — 2. Überall ist durch anschauliche Hilfsmittel das Verständnis soviel wie möglich zu unterstützen. — 3. In der Mathematik ist an jeder Anstalt der systematische Teil des Lehrstoffes auf das geringste Mafs, welches für alle Übungen die notwendige und ausreichende Grundlage abgiebt, zu beschränken und dieses im Anschlufs an das Lehrbuch genau zu vereinbaren. Diese vereinbarten Lehrsätze und Regeln sind dem Gedächtnis fest einzuprägen. — 4. Bei Beweisen und Berechnungen mufs der Schüler dahin gebracht werden, den Gedankengang stets in fliefsender Darstellung angeben zu können. — 5. Geometrische Konstruktions- wie Beweisaufgaben sind zuerst analytisch zu behandeln, erst nachher, und nur je nach Bedürfnis, synthetisch. — 6. Die Auswahl der geometrischen Aufgaben soll auf allen Stufen planmäfsig erfolgen. Aufgaben, welche nicht zu gröfseren allgemeinen Gruppen gehören, sind auszuschliefsen. Jeder Gruppe von Aufgaben ist die bezügliche Anweisung zur Lösung voraufzuschicken. Die Zahl der zu verwendenden allgemeinen Methoden soll eine geringe sein. Für die Gymnasien reicht die Methode der geometrischen Örter und der algebraischen Analysis aus. — 7. Die äufsere schematische Form der schriftlichen Arbeiten ist im Rechen-, arithmetischen und geometrischen Unterricht auf das sorgfältigste zu lehren. — 8. Da die beschreibenden Naturwissenschaften keine häuslichen Aufgaben von besonderem Charakter fordern, so gelten für sie die Grundsätze des allgemeinen Referats in vollem Umfange.

II. Über den Unterricht in der Geschichte. Von den angenommenen Thesen teilen wir die auf die Reallehranstalten bezüglichen nicht mit. Es sind daher nur folgende 8 anzugeben: 1. Den Lehrstoff bildet vorzugsweise die griechische, römische, deutsche Geschichte. Die Geschichte anderer Völker ist nur in soweit heranzuziehen, als sie zum Verständnis

der griechisch römischen und deutschen Geschichte erforderlich ist und als in ihr der Schwerpunkt für gewisse Zeiträume liegt. — 2. Kulturgeschichte als solche ist ebensowenig Unterrichtsgegenstand als der Unterricht nach kulturhistorischer Methode zu erteilen ist; wohl aber ist das kulturgeschichtliche Material, dem Standpunkte der Schüler entsprechend, in beschränktem Umfange da mit zu behandeln, wo die geschichtliche Entwickelung ohnedies unverständlich bleiben würde. — 3. Territorial-(Lokal-)Geschichte ist auf der Unterstufe gelegentlich, auf der Oberstufe bis zur Einmündung in die Gesamtgeschichte im Zusammenhange, doch in möglichst beschränktem Umfange, später gelegentlich zu behandeln. — 4. Auf den Gymnasien ist der Stoff folgendermafsen zu gliedern: A. Unterstufe: a) In IV: Alte Geschichte, vornehmlich griechische (bis 323) und römische (bis 476). b) In IIIb: Deutsche Geschichte bis 1555. c) In IIIa: Brandenburgisch-preufsische Vorgeschichte bis 1640 und deutsche Geschichte bis 1871. — B. Oberstufe: a) In IIb: Orientalische und griechische Geschichte (bis 323). b) In IIa: Römische Geschichte (bis 476). c) In Ib: Deutsche Geschichte bis 1648. d) In Ia: Deutsche Geschichte bis 1871. — 5. Die Forderung einer völligen Übereinstimmung des gesamten Geschichtsunterrichts für Gymnasien und Realgymnasien (bezw. Oberrealschulen) ist abzuweisen. — 6. Die durch den besonderen Charakter beider Anstalten bedingte stärkere Betreibung der alten Geschichte im Gymnasium, der neueren im Realgymnasium (bezw. in der Oberrealschule) kommt erst auf der oberen Stufe zur Geltung.

III. Über den Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik. Angenommene Thesen: 1. Der Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik hat das Ziel, durch Belehrung über die in der Sprache wirksamen Gesetze und Kräfte das lebendige Sprachgefühl des Schülers so zu erweitern und zu steigern, dafs er in den Stand gesetzt wird, sich in Fällen des Schwankens und des Zweifels bewufst für das Richtige beim mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache zu entscheiden. (Aufser diesem eigenen Ziel fällt dem Unterricht in der neuhochdeutschen Grammatik auch noch die Nebenaufgabe zu, das Verständnis der allgemeinen grammatischen Kategorieen anzubahnen und somit dem fremdsprachlichen Unterricht zu helfen.) — 2. Der Unterricht erstreckt sich auf die Formenlehre und die Syntax, die Lautlehre ist auszuschliefsen. Der Unterricht in der Syntax ist im wesentlichen Satzlehre. — 3. Alles übrige ist zum Teil, wie Tempus- und Moduslehre, im fremdsprachlichen Unterricht zu behandeln, zum Teil auf diejenigen Stücke zu beschränken, welche das Bedürfnis verlangt. — 4. Aufklärungen über den Dialekt sind nur soweit zu geben, als es das lokale Bedürfnis verlangt. — 5. Um das angegebene Ziel zu erreichen, genügt es nicht, die Belehrungen über Grammatik an die deutsche Lektüre, an die schriftlichen Übungen und an den fremdsprachlichen Unterricht anzulehnen, obwohl auch diese Gelegenheiten für den Unterricht zu verwerten sind, sondern es ist eine planvolle selbständige Behandlung der neuhochdeutschen Grammatik erforderlich. — 6. Die Kenntnis der Redeteile und die Bedeutung der Konjugations- und Deklinationsformen ist in den lateinischen (bezw. französischen) Stunden, aber am deutschen Stoffe jedesmal als Vorbereitung zu den Abschnitten der lateinischen (französischen) Formenlehre zu vermitteln. Dem deutschen Unterrichte bleibt die Aufgabe, die Eigentümlichkeiten der deutschen Formenlehre zu behandeln. —

7. Es ist vorteilhaft, wenn wenigstens auf der untersten Stufe der lateinische (in Realschulen der französische) und der deutsche Unterricht in der Hand desselben Lehrers vereinigt werden können. — 8. In der Behandlung des Stoffes ist vorzüglich die induktiv-heuristische Methode anzuwenden. Den Stoff selbst nimmt der Lehrer nach freiem Ermessen aus dem Lesebuche, der Umgangssprache, dem Memorierstoffe des Schülers. Lesestücke wertvollen Inhalts sind von der grammatischen Analyse auszuschliefsen. — 9. Es empfiehlt sich die Einführung einer deutschen Schulgrammatik, die nicht ein blofser Leitfaden, sondern vollständig genug ist, dafs sich der Schüler in Fällen des Zweifels Rats erholen kann. Die Absonderung eines elementaren Kursus für die unterste Stufe ist wünschenswert. — 10. Kerns Grundrifs ist als Schulbuch nicht zu empfehlen, wohl aber sind seine Reformvorschläge für den Lehrer in hohem Grade beachtenswert. — 11. Zur Erreichung dieses Zieles wird man in den unteren Klassen mit einem Dritteil der dem deutschen Unterricht gewidmeten Zeit auskommen. In den mittleren und vollends oberen Klassen genügt ein weit geringerer Aufwand von Zeit. In I ist vor dem Beginn des litterarhistorischen Unterrichts die Tabelle der indogermanischen Völker, die Stellung der deutschen Stämme und das Gesetz der Lautverschiebung zu besprechen. — 12. Die Erörterungen aus dem Gebiet der philosophischen Propädeutik sind im grammatischen Unterrichte zu verwerten. — 13. Es ist dringend zu wünschen, dafs die Unterweisung über deutsche Grammatik auf den Universitäten mehr als bisher die neuhochdeutsche Sprache berücksichtige.

IV. Welche Erfahrungen sind seit dem Jahre 1874 in Betreff der Schuldisziplin aufserhalb der Schulzeit an offenen Anstalten gemacht worden, und welche Bedürfnisse machen sich etwa in dieser Beziehung geltend? Wegen der schon weit vorgeschrittenen Zeit war eine eingehende Verhandlung über diese Frage sowie die Beschlufsfassung über Thesen nicht möglich.

Berlin. H. Kern.

VIERTE ABTEILUNG.

EINGESANDTE BÜCHER.

1. Fr. Chr. Poetter, Logik, 2. Aufl. (Philosophisches Repetitorium, enthaltend die Geschichte der Philosophie, Logik und Psychologie, für Studierende und Kandidaten der Philologie und Theologie herausgegeben von Aug. Vogel, zweiter Teil). Gütersloh, C. Bertelsmann, 1887. XI u. 115 S. — Enthält nur wenige Veränderungen und Ergänzungen der ersten Auflage.

2. Ernst Laas, Litterarischer Nachlafs: I. Idealistische und positivistische Ethik. II. Ökonomische Mängel unseres nationalen Bildungswesens. III. Gymnasium und Realschule. Herausgegeben und eingeleitet von B. Kerrn. Wien, E. Pernerstorfer, 1887. 78 S. 1 fl.

3 Pädagogische Studien. Neue Folge. Herausgegeben von W. Rein. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1887. Jahrgang 1887, 1. u. 2. Heft à 64 S. — Abhandlungen, Mitteilungen, Beurteilungen.

4. Joh. Flach, Die Einheitsschule der Zukunft. Ein Mahnwort für alle! Leipzig, Edwin Schloemp, 1887. 40 S. 1 M. — Eine lesenswerte Schrift. Der Verf. lehnt sich an den gegenwärtigen Lehrplan des Gymnasiums an. Er verlangt u. a., dafs die Zahl der Religionsstunden in I und die der lateinischen Stunden in I und II um je 1 vermindert, die der deutschen, der geschichtlich-geographischen und die der physikalischen in I und II um je 1 vermehrt werden soll. Diese Einheitsschule soll von allen denen, aber nur von denen besucht werden, „die auf einer Universität, einer technischen Hochschule oder einer Akademie ihre Studien machen wollen“.

5. O. Keller, Denkschrift zur Erinnerung an das fünfzigjährige Bestehen des Herzoglichen Realgymnasiums, vormals Realschule und Progymnasium zu Saalfeld. Saalfeld, Verlag von Constantin Niese, 1887. 75 S. 4. 2 M. — Geschichte der Anstalt nebst Verzeichnissen der Direktoren, Lehrer, Programmabhandlungen, Abiturienten und Schüler.

6. O. Reissert, Der Notstand der höheren Mädchenschule in Preufsen. Unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer. Hannover, C. Mayer (G. Prior), 1887. 77 S. 1,50 M.

7. W. Kasten, Ferdinand Callin. Lebensgeschichte nebst kurzer Auswahl aus seinen Schriften. Hannover, C. Mayer (G. Prior), 1887. 48 S. 1 M. — Callin, geb. am 22. März 1804, gestorben am 10. März 1887. Er war Direktor der „Mittelschule“ in Hannover von 1853—1874; in dem letztgenannten Jahre trat er in den Ruhestand.

8. Schulstreit und Schulreform. Dramatische Scenen, frei nach Aristophanes. Von Orbilius Empiricus. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachfolger (Dr. Jacoby), 1887. 56 S. 1 M. — 1. Gymnasium und Realschule. Scenen aus den Fröschen des Aristophanes, mit zeitgemäfsen Änderungen ins Deutsche übertragen. 2. Die Erziehungsschule. Dramatische Scenen, frei nach den Wolken des Aristophanes. „So send' ich das Schifflein hinaus in die Welt und bitte nur eins zu bedenken: s' ist friedliche Fracht zum Fastnachtsscherz, nicht Kriegskontrebande zum Angriff.“

9. Karl Krumbacher, Eine Sammlung byzantinischer Sprichwörter, herausgegeben und erläutert. München, Akademische Buchdruckerei von F. Straub, 1887. 53 S. (Separat-Abdruck a. d. Sitzungsberichten d. philos.-philol. u. hist. Klasse der Kgl. bayer. Akad. d. Wiss. 1887, Band II Heft 1.)

10. **Ludwig Lange, Kleine Schriften** aus dem Gebiete der klassischen Altertumswissenschaft. Zweiter Band, mit Register für beide Bände. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1887. IV u. 641 S. 15 M. — Vgl. oben S. 189. Der vorliegende Band enthält aufser Rezensionen folgende Abhandlungen: 1. Über die Transitio ad plebem; 2. De consecratione capitis et bonorum disputatio; 3. Commentatio de legibus Antoniis a Cicerone Phil. 5, 4, 10 commemoratis; 4. Die Lex Pupia und die an dies comitiales gehaltenen Senatssitzungen der späteren Republik; 5. Über das Poetelische Gesetz de ambitu; 6. Zur Lex coloniae Juliae Genetivae; 7. Esus und Esuf; 8. Die Promulgatio trinum nundinum, die Lex Caecilia Didia und nochmals die Lex Pupia; 9. De patrum auctoritate commentatio; 10. De duelli vocabuli origine et fatis commentatio; 11. De plebiscitis Ovinio et Atinio disputatio; 12. De magistratuum Romanorum renuntiatione et de centuriatorum comitiorum forma recentiore; 13. De diebus ineundo consulatui sollemnibus interregnorum causa mutatis commentatio; 14. De sacrosanctae potestatis tribuniciae natura eiusque origine commentatio; 15. De viginti quattuor annorum cyclo intercalari commentatio.

11. **Commentationes philologae** in honorem sodalitii philologorum Gryphiswaldensis secundum lustrum condentis. Scripserunt veteres sodales. Berolini apud Weidmannos 1887. 67 S. — 1. August Brank, Zu Aelians varia historia 16 S. 2. Wilhelm Schulze, De reconditioribus quibusdam nominum in -υς exeuntium formis 10 S. 3. Waldemar Olsen, Properz und Tibull 8 S. 4. Georg Knaack, De fabulis nonnullis Cyzicenis 9 S. 5. Paul Rusch, Zu Hygins Schrift de apibus 11 S. 6. Max Wellmann, De Hellanici Troicis 13 S.

12. **Ernst Koch, Griechische Schulgrammatik** auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung. 12. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner, 1887. XVI u. 414 S. — „Vorliegende Auflage zählt 18 Seiten mehr als die vorige, weil die Anmerkungen mit etwas gröfserer Schrift gesetzt und einige früher fortlaufend gedruckte Abschnitte (§ 42, 3. § 61, 1, A. 7) in Tabellenform gebracht sind. Der Lernstoff ist nicht vermehrt, sondern eher verringert worden: weggefallen sind *ἀγήγερχα, ἀρήροχα, κάω, κλᾶω, ὄζω, παλαίω, στερίσκω, τίλλω*, hinzugekommen ist *φράζω*. Die wichtigste Veränderung betrifft die Dualformen der Deklination; sie erscheinen jetzt zusammengestellt unter einem besonderen Paragraphen hinter den Pronominibus. Aufserdem sind die Abschnitte über die Enklisis § 7 und über den Ausfall des ν vor σ § 14, der neueren Auffassung entsprechend, umgearbeitet worden.“ (Aus dem Vorwort.)

13. **Hermann Rönsch, Semasiologische Beiträge zum lateinischen Wörterbuch.** Erstes Heft: Substantiva. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1887. 78 S. 2,40 M. — Der Inhalt ist entnommen teils der kirchlichen, teils der volkstümlichen Latinität, mit Einschlufs der Scholien und Glossen.

14. **H. Schultze, Regeln für die deutsche Rechtschreibung** nebst Wörterverzeichnis, enthaltend gegen 7000 der gebräuchlichsten deutschen Wörter, darunter viele Eigennamen und eingebürgerte Fremdwörter. Eine zum Gebrauch in Volks- und Bürgerschulen bestimmte Bearbeitung des preufsischen Regelbuches. Rathenow, Verlag von Max Babenzien, 1884. 72 S. 0,40 M.

15. **Romanische Forschungen.** Organ für romanische Sprachen und Mittellatein, herausgegeben von Karl Vollmöller. III. Band, 2. Heft (S. 269—460). Erlangen, Verlag von Andreas Deichert, 1887. 6 M. — Enthält Abhandlungen und kleinere Beiträge von J. Zupitza, E. Voigt, J. Huemer, H. Rönsch, C. Fritzsche, H. Patzig, C. Duncker, H. Varnhagen, B. Peretz.

16. **Chr. Wimmers und L. Wattendorff, Englische Schulgrammatik** für die Mittelklassen der Ober-Realschulen und Realgymnasien sowie für höhere Bürger- und Töchterschulen. Paderborn und Münster, F. Schöningh, 1887. VI u. 72 S.

17. Chr. Wimmers und L. Wattendorff, Übungsbuch zur englischen Schulgrammatik für die Mittelklassen der Ober-Realschulen und Realgymnasien sowie für höhere Bürger- und Töchterschulen. Paderborn und Münster, F. Schöningh, 1887. I. Kursus IV u. 123 S.; II. Kursus IV u. 96 S.; III. Kursus 47 S.

18. H. Mensch, Characters of English Literature. For the use of schools. Second edition. Coethen, Otto Schulze, 1887. 138 S. — Ein Abrifs der englischen Litteraturgeschichte von Chaucer bis auf Carlyle. Derselbe setzt sich aus einzelnen biographischen Skizzen zusammen, die zum Teil gröfseren Geschichtswerken entnommen sind.

19. K. Deutschbein, Kurzgefafste Englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler. Cöthen, Otto Schulze, 1887. I. Teil: Grammatik. II. Teil: Übungsbuch. 75 S. u. 104 S. — Die beiden Büchlein sind in enge Beziehung gesetzt zu dem vom Verf. herausgegebenen Lesebuch und zeichnen sich durch die besondere Berücksichtigung der Umgangssprache neben der Schriftsprache aus.

20. P. Steiner, Kurz gefafstes Deutsch-Pasilingua-Wörterbuch mit Regeln der Wortbildung und Wortbiegung. Neuwied am Rhein, Heusers Verlag (Louis Heuser), 1887. VIII u. 88 S. 1,20 M.

21. Maximilian Mayer, Die Giganten und Titanen in der antiken Sage und Kunst. Mit 2 Tafeln und in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1887. 414 S. gr. 8. 10 M.

22. W. Streit, Zur Geschichte des zweiten punischen Krieges in Italien nach der Schlacht von Cannae. Berlin, S. Calvary & Co., 1887. 57 S. (Berliner Studien für klassische Philologie und Archäologie. Sechster Band, zweites Heft.)

23. Bernhard Lupus, Die Stadt Syrakus im Altertum. Autorisierte deutsche Übersetzung der Cavallari-Holmschen Topografia archeologica di Siracusa. Strafsburg, J. H. Ed. Heitz (Heitz & Mündel), 1887. XII u. 343 S. 10 M. — Der Text ist in der einen Hälfte eine wenig modifizierte Übersetzung des Originalwerkes; die andere Hälfte stellt eine vollständige Neubearbeitung dar (in der Form). Der Atlas ist, ohne dafs Wesentliches weggeblieben wäre, bedeutend reduziert worden. Ein treffliches Buch.

24. W. Kaiser, Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Hannover, C. Meyer (W. Prior), 1887. VIII u. 371 S. 2,50 M. — Als Lehr- und Lesebuch „für Mittel-, Bürger- und gehobene Volks-, sowie für Töchterschulen" bestimmt, recht reichhaltig, lebhaft und anschaulich geschrieben; doch nimmt der historische Anekdotenkram zu breiten Raum ein, und den handelnden Personen werden öfters willkürlich zurechtgemachte Äufserungen in den Mund gelegt, z. B. Wellington bei Waterloo: „Das ist der alte Blücher, wie er leibt und lebt." Es sind nicht nur besonders wichtige Ereignisse und Persönlichkeiten zur Anschauung gebracht, wie man nach dem Titel vermuten sollte, sondern der ganze Geschichtskursus, wie ihn sich der Verf. für die „Oberstufe" denkt, ist in 164 „Bildern" vorgeführt und durcherzählt; wird ein solches Buch in Schulen direkt eingeführt, so beeinträchtigt es die Selbstthätigkeit von Lehrern und Schülern.

25. W. Oechsli, Bilder aus der Weltgeschichte. Erster Teil: Einleitung und Alte Geschichte. Zweite Auflage. Winterthur 1887. 300 S. — Ebenfalls eine zusammenhängende Darstellung, bestimmt für „Gymnasien, Lehrerseminarien und andere höhere Schulen, sowie zum Selbstunterricht". Von dem Vorteil, welchen die Gymnasien für die alte Geschichte durch das Betreiben der klassischen Sprachen haben, ist kein Gebrauch gemacht, doch dürfte es auch für Lehrerseminarien nicht genügen, wenn von Horaz nur gesagt wird: „Er dichtete Lieder von grofser Anmut und Schönheit, sowie geistreiche Spottgedichte", ohne dafs sein Verhältnis zu Maecenas und Augustus erwähnt wird. Manche Schilderungen, z. B. Athen unter Perikles, Alexander in Indien, das kaiserliche Rom, sind recht ansprechend.